



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
MESTRADO PROFISSIONAL EM SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL
(PROFSOCIO)**

ANTONIO MARCOS EVANGELISTA DOS SANTOS

**ENTRE A OBRIGAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS: o ensino de sociologia na Rede Estadual do
Município de Petrolina/PE por educadores não formados em
Ciências Sociais**

JUAZEIRO (BA)

2021

ANTONIO MARCOS EVANGELISTA DOS SANTOS

**ENTRE A OBRIGAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS: o ensino de sociologia na Rede Estadual do
Município de Petrolina/PE por educadores não formados em
Ciências Sociais**

Dissertação apresentada a Universidade Federal do Vale do São Francisco –UNIVASF, Campus de Juazeiro - BA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Prof. Me. Ednaldo Ferreira Tôrres

JUAZEIRO (BA)

2021

S237e Santos, Antonio Marcos Evangelista dos
Entre a obrigação e o desenvolvimento de competências: o ensino de sociologia na Rede Estadual do Município de Petrolina/PE por educadores não formados em ciências sociais / Antonio Marcos Evangelista dos Santos. – Juazeiro – BA, 2021. xix, 228f. 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade Federal do Vale do São Francisco, Campus Juazeiro - BA, 2021

Orientador: Prof. Me. Ednaldo Ferreira Tôrres.

Inclui referências.

1. Sociologia - ensino. 2. Professor-ator. 3. Saberes docentes. 4. Ensino de sociologia - Brasil. 5. Práticas docentes. I. Título. II. Torres, Ednaldo Ferreira. III. Universidade Federal do Vale do São Francisco.

CDD 301.07

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
MESTRADO PROFISSIONAL EM SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL
(PROFSOCIO)

FOLHA DE APROVAÇÃO

ANTONIO MARCOS EVANGELISTA DOS SANTOS

ENTRE A OBRIGAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE
COMPETÊNCIAS: o ensino de Sociologia na Rede Estadual do
Município de Petrolina/PE por educadores não formados em
Ciências Sociais

Dissertação apresentada a Universidade Federal do Vale do São Francisco –UNIVASF, *Campus* de Juazeiro - BA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Prof. Me. Ednaldo Torres

Aprovado em: 12 de fevereiro de 2021.

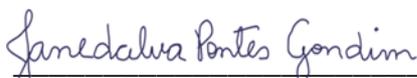
Banca Examinadora



Prof. Me. Ednaldo Ferreira Tôrres – ORIENTADOR – UNIVASF



Profa. Dra. Cibele Maria Lima Rodrigues – AVALIADORA EXTERNA - FUNDAJ



Profa. Dra. Janedalva Pontes Gondim – AVALIADORA INTERNA - UNIVASF



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional
Av. Antônio Carlos Magalhães, nº. 510, Country Club Juazeiro/BA - CEP 48.902-300.
E-mail: csociais@univasf.edu.br - Telefone: (74) 2102-7639.

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA

Defesa Nº 16

Ata da Sessão Pública de defesa como requisito para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Aos 12 dias do mês de fevereiro de dois mil e vinte e um, às 15 horas, por meio virtual, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, composta pelos membros: Prof. Me. Ednaldo Ferreira Torres (UNIVASF) – Orientador e Presidente da Banca; Profa. Dra. Janedalva Pontes Gondim (Examinadora interna - UNIVASF); Profa. Dra. Cibele Maria Lima Rodrigues (Examinadora externa - FUNDAJ), com a finalidade de julgar o trabalho do discente Antônio Marcos dos Santos, intitulado “Entre a obrigação e o desenvolvimento de competências: O ensino de Sociologia na rede estadual do município de Petrolina-PE por educadores não formados em Ciências Sociais”, para obtenção do título de Mestre em Sociologia. O desenvolvimento das atividades seguiu o roteiro de sessão de Defesa Pública estabelecido pela Presidente da banca, a qual realizou a abertura e posterior condução e encerramento da sessão solene. Após analisarem o trabalho e argüirem o (a) discente, os membros da Banca Examinadora deliberaram pelo conceito **APROVADO** do (a) discente, habilitando-a ao título de Mestre em Sociologia, conforme o regimento interno do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional. O candidato deverá apresentar o trabalho em sua redação definitiva, sob pena de não expedição do Diploma, devendo o mesmo assinar o Termo de Compromisso anexo, que passa a fazer parte integrante deste documento. Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ATA que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Juazeiro, 12 de fevereiro de 2021

Membros da Banca	Assinaturas
Me. Ednaldo Ferreira Torres (Presidente)	
Dra. Janedalva Pontes Gondim (UNIVASF)	
Dra. Cibele Maria Lima Rodrigues (FUNDAJ)	

IN MEMORIAN de **duas pessoas** que estaria feliz se estivessem entre nós:

Antônia Pereira dos Santos, minha mãe - TOINHA, como carinhosamente era conhecida - mulher forte e que, mesmo analfabeta, de seu modo e jeito, nos inculcou o valor de ter um diploma. Mãe, os anos não apagam distância. Ao contrário, a alimenta como forma de vínculo permanente.

Zé, primo mais que irmão. Sua partida repentina, em 29 de novembro último, tira um pouco de nós. Não alimento a ideia do tempo curando. O tempo, neste caso, nos faz ver ainda mais como sua presença nos marcou e nos ensinou.

Sei que estão com o **ETERNO**, mas desejaria que estivessem comigo aqui para comemorarmos este diploma de Mestre!!!

AGRADECIMENTOS

São 24 anos de comunhão. **Agradeço a TI, ETERNO**, pelo dom da Vida, pela esperança de que toda noite é superada por um lindo amanhã, que alimenta em nós a certeza de que somos capazes de superação, de recomeços, de alegrias em meio ao caos da existência.

Ao professor Ednaldo Torres, meu orientador, minha gratidão profunda. Palavras não conseguem materializar a emoção que sinto agora por ter sido tão generoso comigo, tão solidário, tão compreensivo. Sei que cursei o mestrado porque desde a banca de seleção você viu nas linhas da minha carta de intenção - e nas falas desorganizadas durante a entrevista - uma potencialidade de desenvolver este estudo que apresento agora. Gratidão por tudo e, inclusive, pela generosidade de me inserir no conhecimento de Irving Goffman. Sei que a parceria se transformou em amizade e nos desencontros da vida; nos encontraremos sempre!!!

Ao professor da Universidade Federal de Alagoas, doutor Cristiano Bordart, pela generosidade de participar de minha banca de qualificação e por contribuições que foram essenciais para o enriquecimento da pesquisa.

À Escola onde realizei a observação participativa. Obrigado por me acolher e me deixar invadir o seu “mundo”.

Aos gestores das Escolas Estaduais em Petrolina. E também ao professor Thiago, da Equipe da GRE Sertão São Francisco.

Com **GRATIDÃO IMENSA**, a todos **OS DOCENTES** que participaram diretamente da pesquisa, narrando suas histórias e se deixavam “aparecer” para mim, com generosidade e sem temor em está mostrando fragilidades, angústias, alegrias e realizações. Minha intensão na pesquisa era potencializar as vozes de cada um de vocês, ecoando-as pelas linhas de uma dissertação.

Aos **professores do mestrado**, com atenção especial:

Vanderlea, companheira de outros tantos espaços e de outras tantas lutas. Sua pedagogia fala sem palavras. Obrigado pela generosidade durante as aulas e sempre que a procuramos.

Ao professor-filosofo **Alexandre Reis**, pela generosidade de nos ensinar filosofar com humildade ímpar.

Ao professor **Hermógenes**, por lições antropológicas tão interessantes. Sua fala ecoou em mim na pesquisa e na redação do texto: nós vamos ao campo não para colher dados, não para descobrir dados, mas para produzi-los.

Ao professor **Cláudio**, pela generosidade em minha banca de seleção e pelas aulas proveitosas que nos propiciou entrar no mundo das Ciências Sociais.

A professora **Rose**, pela generosidade também durante a banca de seleção e pelas aulas da disciplina “Juventudes”. Muito grato por ter me aceitado para cursar esta disciplina.

Ao professor **Marcelo** pelas aulas de política.

Aos todos os **demais docentes** do mestrado!!!

À ex-coordenadora do curso, professora **Luzânia**, pela presteza de sempre me orientar quando precisei.

Ao atual **coordenador do Mestrado**, professor **Hermógenes**. Obrigado pela forma generosa com que tratou as dificuldades que tive em defender a dissertação fora do prazo.

A Equipe da Biblioteca da UNIVASF – Campus de Juazeiro, pela presteza no atendimento e também pelos dados catalográfico da dissertação.

A todos os **colegas do Mestrado**:

Ana, sua generosidade é contagiante. Você é uma pessoa mais que especial e sua parceria com Jorge é admirável e nos inspira.

Richelly, encantado por conhecê-la. Encantado com seu compromisso. Encantado com sua capacidade de superação. Encantado com seus diálogos no mestrado.

Raquel, parceria de todas as horas. Palavras são poucas para agradecê-la por este tempo de convívio mais próximo. As aulas da disciplina “Juventudes” foram muito melhores com sua ajuda.

Meu vereador **Diolirio**: que nome, heim!!! Meu caro, valeu pelas parcerias nos trabalhos!!!

Meu caro **Zé Lacerda**. Gratidão por tê-lo conhecido e por seu compromisso por uma educação pública, gratuita e de qualidade. Sua vida é inspiração pra nós.

Bibiane, a empresária mais socialista que conheci, além de uma professora de uma generosidade que palavras não conseguem significar a dimensão. Suas reflexões nas aulas me provocavam sempre alegrias enormes e aprendizagens.

Vocês quatro: Bibiane, Zé Lacerda, Diolirio e Raquel são a materialidade de que os professores não se curvam a um “Sistema” que muitas vezes quer nos diminuir, nos prender, nos deter. A coragem, a disposição, a determinação, a grandeza, a generosidade de se deslocar de tão longe para aprofundar os seus conhecimentos sociológicos e qualificar ainda mais as suas práticas pedagógicas é o testemunho de que os professores se inventam e reinventam nas contradições que o cotidiano nos impõe!!

Demétrio, suas palavras sempre generosas comigo e suas críticas divergentes conosco me ajudaram a sempre querer ouvir mais, dialogar mais, conhecer mais. A polícia precisa ouvir sua voz para se modificar e servir de fato à sociedade.

Elza, companheira de partido, suas intervenções nas aulas aumentou minha admiração por você.

Fábio, grato pelos diálogos.

Joatan, grato pelos diálogos.

Andreia, obrigado pela parceria nos trabalhos e por sempre me acolher em sua residência com muita generosidade.

Rafaela, grato pelos diálogos.

Val, mulher guerreira e professora comprometida. Você juntamente com os quatro, venceu a barreira geográfica e alimenta em mim a utopia por uma educação comprometida com os seus professores.

Zé Pereira, obrigado pelos diálogos e por nos acolher em sua casa, para comer aquela tapioca gostosa.

Aos meus **dois gestores**:

À minha gestora escolar, **professora Auxiliadora**. Não tenho palavras para agradecê-la por compreender minhas ausências na escola. Esta dissertação só foi possível por causa de sua generosidade. Professora, seu compromisso com a educação e sua generosidade com os docentes nos ajuda a superar cansaços e empecilhos, e nos envolver para melhorar a educação, sempre priorizando a quem ela se destina: os educandos. Em seu nome, agradeço a todos os colegas da escola.

Ao meu prefeito **Paulo Bomfim**. Obrigado por suportar as ausências durante o mestrado que tive no seu gabinete. Obrigado pela generosidade.

Às amigas especiais: **Sara, Sirlea e Ninha**. Sem palavras por tudo que fazem por mim.

À **Naly**, amizade que não acaba. O tempo só solidifica nossa amizade!!! Você é um tesouro lapidado pelo ETERNO.

A **Tarcísio**, pela amizade e por ser responsável pelo *abstract*. Queria ter a sua capacidade de aprender outras línguas com tanta facilidade.

A Elvis, Geovani, Maercio, Rogério, Erick, irmãos-amigos. Meu muito obrigado. Elvis, sua intelectualidade me contagia e sua capacidade de diálogo é ensinamento para mim.

Ao meu grupo de graduação em Filosofia na UFPI: **Sandra, Rosi, Rose, Daniel, Geovani, Eliane, Ingrid, Alexandre** (estamos na segunda graduação juntos), Ailton. Vocês são generosos demais!!! Obrigado por tudo. **Rosi**, obrigado por me acolher em sua residência. Você é uma pessoa de grandeza ímpar. Uma profissional sedenta pelo saber. Geo, grato pela ajuda em todos os momentos que precisei. Daniel, sua generosidade é ímpar no mundo do direito. Sandra, a amizade que permanece!!

A duas pessoas que me ajudaram: uma na entrada do mestrado e outra na finalização da pesquisa. Amigo, mestre e professor Ênio, suas observações na minha carta de intenção foi essencial para minha entrada no mestrado. Companheiro Tiago, grato pela paciência em me ajudar na sistematização dos dados do MEC. Sem você, o perfil dos educadores de Sociologia não teria sido definido. Valeu, irmão!!

PROFESSORA BETINHA, minha gratidão! A senhora fez a diferença no magistério! Foi sua maneira de ser professora que despertou em mim o gosto pelo estudo, pelo compromisso político em prol da escola pública. Este diploma é da senhora também.

Ao meu **Pai BERNARDINO**, Homem que depois de “adulto” terminou o ensino Médio. O senhor é uma inspiração para mim. E, por fim, a todos os meus nove irmãos e irmãs, com agradecimentos especiais a Damiana, por cuidar generosamente de mim.

*“Todo o conhecimento começa com o sonho.
O sonho nada mais é que a aventura pelo mar
desconhecido, em busca da terra sonhada. Mas
sonhar é coisa que não ensina, brota das profundezas
do corpo, como a alegria brota das profundezas terra.
Como mestre só posso lhe dizer uma coisa: Contem-
me os seus sonhos para que sonhemos juntos”.*

*Pássaros engaiolados pensam em gaiolas.
Pássaros livres pensam no azul infinito. Eu e os
pássaros temos sonhos comuns. Sonhamos com o
voo e com a imensidão do céu azul.*

RUBEM ALVES

RESUMO

Há ainda na educação dois mundos quando falamos de prática docente: o mundo oficial e o mundo real. Vemos isto no caso específico da disciplina de Sociologia. O governo impõe que os docentes ensinem uma disciplina na qual não têm formação. É o caso dos professores da Rede Estadual em Petrolina – PE. Diante da decisão governamental, o que fazem os docentes em sala de aula para lecionarem Sociologia? Respondemos essa questão a partir de uma revisão bibliográfica - que mostra a história da profissão docente, da constituição do Ensino Médio e dos seus professores, além da trajetória da Sociologia como disciplina escolar - marcada pela intermitência no currículo. Tendo as contribuições teóricas de Irving Goffman, com sua teoria de ator, e de Maurice Tardif com suas reflexões sobre os saberes docentes, refletiu-se sobre a prática dos professores de sociologia sem formação em ciências sociais. Apresentamos, nesta dissertação, os esforços, as estratégias e a didática usada em sala de aula pelos docentes para ensinarem a disciplina, mesmo com condições adversas e com a omissão do Estado de Pernambuco não criando os recursos pedagógicos necessários, tais como formação continuada (um direito do professor) que responda aos gritos que os docentes ecoam buscando melhorar a sua prática. Estas conclusões foram possíveis porque trilhamos o caminho de uma pesquisa qualitativa, etnográfica e com as técnicas de observação participante e entrevistas narrativas, quando 8 (oito) docentes, a maioria com graduação em história, se desnudaram e narraram seu cotidiano escolar. Percebemos em cada narração e nas aulas observadas que o fazer docente se constrói por inúmeros trajetos e encruzilhadas, contribuindo para isto as experiências antes da graduação, durante a formação superior e na prática profissional, onde lidando com a dinâmica de uma sala, o docente, profissional das interações humanas, precisa se inventar e reinventar para atingir seus objetivos pedagógicos. Neste processo, os docentes produzem saberes experienciais - nas palavras de Tardif - e é o conjunto destes saberes (saberes das disciplinas, saberes profissional e saberes curriculares) que possibilitam que professores, sem formação numa disciplina, contornem as contradições da sala de aula e possam se legitimarem como docentes daquela. Por fim, há duas temáticas que precisam ser aprofundadas em trabalhos futuros: os processos envolvidos na construção dos saberes experienciais e a história da disciplina Sociologia no estado de Pernambuco. Por vários fatores, pincelamos nesta dissertação apenas algumas notas sobre estas duas temáticas, que acreditamos ser uma introdução ao debate profícuo que tais temas merecem.

Palavras-chave: Sociologia; ensino; professor-ator; saberes docentes; ensino de sociologia/Brasil; práticas docentes.

ABSTRACT

There are still two worlds in education when it comes to the teaching practice: the official world and the real world. It is seen specifically in the sociology subject. The government imposes that teachers teach a subject in which they do not have any major. This is the case of the teachers of the State network in Petrolina – PE City. Against the government decision, what do the teachers do in the classrooms to teach Sociology? We reflect on the Sociology teachers practice who have not majored in Social Sciences throughout a bibliographical revision that presents the history of the teaching profession, the construction of the high school teaching and its teachers, the path of Sociology as a school subject, marked by the intermittence on the syllabus with the theoretical contribution of Irving Goffman with his Actor theory and Maurice Tardif's with his reflection about the teachers' knowledge. We present in this dissertation the efforts, strategies, and the approaches used in the classroom by teachers to teach the referred school subject, even with adverse conditions and the omission of the State of Pernambuco by not creating the necessary pedagogical resources, as a continuing education, which is teachers' rights, whose pursuit for becoming better in their teaching practices has been clearly seen. These conclusions were reached through an ethnographic qualitative research, and with the participant observation techniques and narrative interviews, when 8 teachers, whose the majority are majored in History, narrated their school daily lives. We came to understand in the narratives and the observed lessons that the teachers' being and doing are built by numerous paths and intersections, which his/her experiences before the undergraduate course, during the course, and the professional practice have contributed for it. When dealing with the dynamics in a classroom, the teachers, the professionals of human interactions need to invent and reinvent himself/ herself to achieve its pedagogical objectives. During this process, the teachers produce experimental knowledge (on Tardif's words), and the set of knowledge (subject knowledge, professional and curricular knowledge) enable teachers without training in the discipline to overcome the contradictions of the classroom. Ultimately, there are two themes that need to be deepened in future works: the processes involved in the construction of experiential knowledge and the history of the Sociology subject in the state of Pernambuco. Due to several factors, in this dissertation we only talked about a few notes on these two themes, which we believe is an introduction to the fruitful debate that these themes deserve.

KEYWORDS: Sociology; teaching; teacher-actor; teaching knowledge; teaching of sociology / Brazil; teaching practices.

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1	Graduação dos Professores	116
Tabela 2	Pós-graduação dos professores de História	117
Tabela 3	Pós-graduação dos professores de Pedagogia	118
Tabela 4	Pós-graduação dos professores de Geografia	118
Tabela 5	Pós-graduação dos professores de Letras	118
Tabela 6	Pós-graduação dos professores de Ciências Biológicas	119
Tabela 7	Pós-graduação dos professores – percentual	119
Tabela 8	Tempo de Serviço dos professores	119
Tabela 9	Formação Continuada dos Docentes	121
Tabela 10	Quadro de Variáveis	122
Tabela 11	Quadro Temático	123
Tabela 12	Quadro Categorical	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEB	Câmara de Educação Básica do CNE
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEE/PE	Conselho Estadual de Educação de Pernambuco
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMC	Educação Moral e Cívica
EREMJAD	Escola de Referência em Ensino Médio Jesuino Antonio D'Avila
FHC	Fernando Henrique Cardoso
GRE	Gerencia Regional da Educação Sertão do São Francisco
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
OCEM	Orientações Curriculares do Ensino Médio
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PE	Pernambuco
PL	Projeto de Lei
PROFSOCIO	Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SEE	Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco
SINTEPE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
	A GENEALOGIA DO OBJETO DE PESQUISA: QUANDO AS VIVÊNCIAS SE TRANSFORMAM EM INQUIETAÇÕES TEÓRICAS	21
1	CAPITULO 1 – EDUCAÇÃO, ESCOLA E SEUS PROFESSORES NO MUNDO MODERNO: ALGUNS APONTAMENTOS	28
1.1.	BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ESCOLA	28
1.2.	O PROFESSOR COMO TRABALHADOR DO ENSINO: UMA SÍNTESE DO PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO	29
2	CAPITULO 2 – ENSINO MÉDIO E SEUS DOCENTES: UMA HISTÓRIA DE IDAS E VINDAS NO BRASIL	33
2.1.	A ESCOLA SECUNDÁRIA E OS PRIMEIROS DOCENTES	34
2.1.1.	Os jesuítas implantam um modelo educacional europeu	34
2.1.2.	Um novo modelo educativo: a Reforma de Pombal	39
2.1.3.	A Família Real no Brasil – De Colônia à Reino Unido: o modelo pombalino prevalece mesclando com a organização de níveis de ensino jesuítico	40
2.1.4.	Ensino e docência no Brasil Independente – Primeiros passos na regulamentação da Educação Brasileira	41
2.1.4.1.	Contexto Social – As causas da “Independência”	41
2.1.4.2.	A educação na primeira Constituição	43
2.1.4.3.	A educação no Ato Adicional de 1834	46
2.2.	O BRASIL REPÚBLICA: “MUDANÇAS” OU “REPETIÇÃO”	48
2.2.1.	A primeira reforma na Educação: BENJAMIN CONSTANT	48
2.2.2.	Reformar a Educação para mudar o país: as reformas implantadas nos primeiras três décadas da República	52
2.2.3.	A revolução de 1930, a organização do ensino secundário e a formação de professores	55

2.2.4.	Os professores do Ensino Secundário na Primeira LDB	67
2.2.5.	A Nova Constituição e a Nova LDB	71
3	CAPITULO 3 – A HISTÓRIA DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: SEU PROCESSO DE INTERMITÊNCIA E SUA PRIMEIRA “CONSOLIDAÇÃO”	74
3.1.	OS PRIMEIROS PASSOS DA SOCIOLOGIA COMO CIÊNCIA E A INSERÇÃO DA SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO ESCOLAR NO BRASIL	74
3.2.	A INSTABILIDADE DA DISCIPLINA E SEU RETORNO COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA	76
3.3.	CONSOLIDAÇÃO DA DISCIPLINA: O OTIMISMO PEDAGÓGICO FRENTE À REVOLUÇÃO DE 1930	78
3.4.	A REFORMA CAPANEMA E O INÍCIO DA INTERMITÊNCIA DA SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO	79
3.5.	A PRIMEIRA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA OPCIONAL NO CURRÍCULO ESCOLAR	81
3.6.	O GOLPE MILITAR DE 1964: O PODER INSTITUI UMA ROUPAGEM NA EDUCAÇÃO. CONSOLIDAÇÃO DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA COMO OPCIONAL	82
3.7.	O ENFRAQUECIMENTO POLÍTICO DA DITADURA MILITAR. QUESTIONAMENTO DO MODELO TECNICISTA DO 2º GRAU. LUTA PELO RETORNO DA SOCIOLOGIA	84
3.8.	A DISCIPLINA SOCIOLOGIA NO ESTADO DE PERNAMBUCO: ALGUMAS ANOTAÇÕES	87
4	CAPITULO 4 – O PROFESSOR COMO ATOR SOCIAL E OS SABERES DOCENTES DE SUA PRÁTICA	93
5	CAPITULO 5 – O PROCESSO METODOLÓGICO: A TESSITURA DO OBJETO DE PESQUISA	107
5.1.	O CONTEXTO DA PESQUISA: O MERGULHO NA REALIDADE DO COTIDIANO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE PE	115
5.1.1.	O <i>lócus</i> da observação participante	115
5.1.2.	Os sujeitos das entrevistas narrativas	116
5.1.3.	Fio condutor da interpretação do material empírico	125

5.2.	SIGNIFICANDO AS NARRAÇÕES E A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	127
5.2.1.	Os professores de sociologia da Rede Estadual em Petrolina – PE: quem são e os que fazem em sala de aula	127
5.2.1.1.	Perfil dos professores e professoras entrevistados	131
5.2.2.	Os saberes docentes no cotidiano escolar	137
5.2.2.1.	Os saberes profissionais	137
5.2.2.2.	Ensino de sociologia: o cotidiano da sala de aula: o que fazem os docentes não formados em ciências sociais	145
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
	REFERÊNCIAS	163
	APENDICE A – Organização do Currículo do Ensino Jesuítico	176
	APENDICE B – Organização do Currículo do Colégio de Évora	177
	APENDICE C – Esquema Temático da Observação Participante	178
	APENDICE D – Questionário aos gestores	179
	APENDICE E – Esquema autogerador com o coordenador das Segundas Humanas – GRE Sertão Médio do São Francisco	181
	APÊNDICE F – Esquema autogerador das entrevistas narrativas com os docentes	182
	APÊNDICE G - – Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE	183
	APÊNDICE H – Termo de assentimento	187
	ANEXO A – Mapa das GRE's da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco	191
	ANEXO B – Parte do Projeto de Lei Deputado Januário da Cunha Barbosa referente ao Ensino ao 3º Grau (hoje Ensino Médio)	192
	ANEXO C – Ata de Resultado Anual do EREMJAD	193
	ANEXO D – Projeto de Lei do Deputado Sérgio Leite	194
	ANEXO E – Parecer do CEE/PE n. 33/2003	197

ANEXO F – Parecer CEB/CNE n. 22/2003	203
ANEXO G – Orientações Curriculares de Pernambuco para a disciplina sociologia	206
ANEXO H – Relação das Escolas Estaduais em Petrolina, com a lista de gestores em 2019/2020	212
ANEXO I – Documento da GRE sobre carga horária de Sociologia e Filosofia	219
ANEXO J – Capa do Livro Didático trabalhado na EJA, citado por duas professoras	221
ANEXO K – Carta de Anuência da Observação Participante	228

1INTRODUÇÃO

A GENEALOGIA DO OBJETO DA PESQUISA: QUANDO AS VIVÊNCIAS SE TRANSFORMAM EM INQUIETAÇÕES TEÓRICAS

Nossa pesquisa só é possível por que a luta histórica do movimento docente pela qualidade da educação ainda não conseguiu, no mundo real¹, impor ao mundo oficial a tese de que os educadores, ingressando no magistério público ou privado, lecionem somente as disciplinas nas quais são graduados em curso de formação inicial.

Esta tese, defendida pelo movimento docente, de que a formação inicial e continuada dos educadores é um dos pressupostos que possibilita a qualidade educacional, levou os governos a estabelecer, nas legislações nacionais, a obrigatoriedade de graduação em cursos de licenciaturas ou pedagogia como condição para o exercício da docência.

Contudo, a obrigatoriedade da formação inicial do educador, em cursos de graduação, como condição para o exercício docente vem sendo transgredida pelos governos. No serviço público, os educadores prestam concurso e ingressam na profissão docente para lecionarem uma disciplina na qual se formou. Contudo, diante de várias condições concretas das escolas, se veem obrigados a lecionar disciplinas que não dominam teoricamente por ausência de graduação inicial, seja como carga horária principal ou para complementação de carga horária.

Ao analisarem os dados do Censo Escolar de 2019, produzido pelo Ministério da Educação – MEC sobre a formação inicial dos docentes que lecionam no Ensino

¹ Os conceitos de mundo real e mundo oficial são utilizados na significação que atribui o educador Anísio Teixeira, conforme Brzenzinski (2000, p. 147/148): “A análise histórica de Anísio Teixeira mostra que as sociedades modernas pressupõem no jogo das interações que nela se apresentam a existência de dois mundos bem definidos: um mundo do sistema - o oficial e outro, o mundo vivido – o real. Este mundo é aquele construído na luta dos educadores travada desde 1980 para modificar as práticas autoritárias brasileiras de formar profissionais da educação e de determinar critérios para a definição da carreira do magistério”.

Médio, especialistas apontaram em reportagem que 40% dos seus educadores atuam em disciplinas para as quais não possuem graduação².

Esta realidade vai de encontro aos estudos relacionados à qualidade da educação que defendem a formação do educador como um dos requisitos para garantir a função social da escola enquanto dinamizadora da socialização dos conhecimentos, indispensáveis no processo de crescimento individual e social no contexto contemporâneo.

Considerando o Censo Escolar de 2019, onde 40% dos docentes não são formados na disciplina que leciona, conforme exposto acima, e a tese de que a formação inicial do educador é condição para a qualidade do seu trabalho de socializador de conhecimentos historicamente acumulados e selecionados como essenciais para serem lecionados na escola, buscamos neste trabalho dissertativo entender como o docente leciona uma disciplina na qual não foi formado.

Em outras palavras, nossa pesquisa acadêmica tenta responder a seguinte problemática: o que faz o professor em sala de aula quando é obrigado a lecionar uma disciplina que não é aquela de sua formação e nem tão pouco a que se exigiu na sua seleção do concurso público? Esta problemática é vivenciada pelos docentes da disciplina de Sociologia nas Escolas Estaduais localizadas no Município de Petrolina – PE.

Num diagnóstico que realizamos nessa rede de ensino, nos anos de 2019 e 2020, constatamos que apenas 1 (um) docente tinha formação em Ciências Sociais. Os demais eram graduados, em sua maioria, em História, Geografia, Pedagogia. Conforme percebemos, estes fizeram concurso público para ensinarem uma disciplina relacionada à sua formação inicial. Contudo, devido diversos fatores escolares, dentre os quais a ausência de carga horária na disciplina pela qual realizaram o concurso público, os docentes foram obrigados a lecionar Sociologia sob o argumento de que detinham a formação em Ciências Humanas ou precisavam complementar sua carga horária de 200 h/aula.

²Reportagem do Jornal Eletrônico o Globo acessado no Portal de notícias G1 - <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/02/09/40percent-dos-professores-de-ensino-medio-nao-sao-formados-na-disciplina-que-ensinam-aos-alunos.ghtml>.

Considerando que a linguagem que fundamenta uma pesquisa de mestrado é o conhecimento científico, a qual particulariza para poder explicar o fenômeno, nossa pesquisa tem como objeto de análise a prática docente do professor que leciona Sociologia nas escolas estaduais localizadas no município de Petrolina/Pernambuco sem formação em Ciências Sociais.

Este objeto acadêmico não nasceu de abstrações desinteressadas do pesquisador, como defende determinadas matrizes epistemológicas. Pelo contrário, nosso objeto de pesquisa se confunde com as preocupações advindas da nossa história docente, visto que também tive que lecionar disciplinas sem a devida graduação inicial, tais como sociologia, filosofia, geografia, português, educação física.

Dessa forma, a problemática de nossa pesquisa surge na nossa experiência docente, sendo um produto de operações éticas e sociais de um sujeito que, frente à sua história docente, precisava produzir uma ação pedagógica para se legitimar como professor de uma disciplina sem a devida formação em nível superior.

Tudo começou em 2007: após lecionar em cursos de educação superior público e particular na região do Sertão do São Francisco, municípios de Juazeiro/Bahia, e em Petrolina/Pernambuco, ingressei como professor efetivo do Estado de Pernambuco, das disciplinas pedagógicas do magistério da escola normal de nível médio.

Meu primeiro desafio foi minha localização em uma escola, pois após ser aprovado em concurso público e ter sido convocado para assumir uma vaga de professor das Disciplinas Pedagógicas³ do curso de Magistério do Ensino Médio, a Gerência Regional da Educação do Sertão do São Francisco – GRE⁴ me informou que não havia a vaga de professor em uma das referidas disciplinas pedagógicas,

³ No currículo do Magistério do Ensino Médio, eram denominadas de disciplinas pedagógicas a sociologia da educação, psicologia da educação, didática, dentre outras.

⁴ Conforme o Decreto Estadual n.º 40.599, de 03 de Abril de 2014, Gerência Regional da Educação – GRE é órgão responsável territorialmente pela gestão da Rede Escolar Estadual em uma região geográfica definida em lei pelo Governo do Estado de Pernambuco. No meu caso é GRE Sertão do Médio São Francisco, que tem sob sua supervisão os municípios de Afrânio, Cabrobó, Dormentes, Lagoa Grande, Orocó, Petrolina, Santa Maria da Boa Vista. A Sede da GRE fica em Petrolina. Ver mapa com as GREs de Pernambuco – anexo A.

objeto de meu concurso, na única escola que oferecia o curso de Magistério em nível médio na rede estadual de Pernambuco, no município de Petrolina.

Formado em Pedagogia em 2003, fui localizado em uma escola do Campo, após passar por outras duas escolas, que negavam existir a vaga que a GRE havia me encaminhado para ocupar.

Nessa escola inicia-se a minha trajetória de professor de disciplinas nas quais não tinha formação inicial. Num ano, ensinei a disciplina de Português, devido à licença maternidade de uma colega. Em outros anos, assumi as disciplinas de Geografia e História, matérias obrigatórias do currículo, e Sociologia e Filosofia que eram optativas⁵.

Essa situação muda no ano de 2009, quando a gestão escolar me comunicou que não havia carga horária para mim nas disciplinas que ensinei no ano letivo anterior. Com esta nova realidade, tive que ensinar as disciplinas de Ensino Religioso e Educação Física, e ainda complementar a carga horária com a Coordenação Pedagógica.

A realidade acima é vivenciada anualmente. As incertezas de início do ano me criavam tensões. Não sabia se haveria carga horária disponível para mim na escola e as reuniões de início letivo eram sempre motivo de muita ansiedade pessoal.

Contudo, no ano de 2011, o Governo Estadual de Pernambuco tomou uma decisão que impactou minha vida docente e de outros professores que vivenciavam a mesma realidade que eu. A Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco – SEE expediu um documento aos gestores escolares, orientando-os a destinarem a carga horária das disciplinas de Filosofia e Sociologia aos professores formados em Pedagogia.

Com esta decisão governamental, como era o único pedagogo na escola, a carga horária das duas disciplinas (Filosofia e Sociologia) passou a ser destinada prioritariamente a mim, garantindo minha estabilidade na referida escola.

⁵ Anualmente, as disciplinas optativas eram decididas pelos Gestores das Escolas para integrarem o currículo escolar naquele ano letivo.

A decisão da SEE – PE visava resolver dois problemas administrativos:

1. Havia um excesso de pedagogos que ingressaram no Estado através do concurso realizado em 2007 para lecionarem as disciplinas pedagógicas do Curso Normal em Nível Médio e que, devido à redução de escolas deste nível de ensino, ficavam quase todos os anos sem carga horária nas suas escolas, levando os gestores escolares a devolvê-los para GRE, que precisavam localizá-los em uma escola da rede estadual;
2. Em 2008, após uma longa disputa política, foi aprovada a Lei 11.684, que tornou as disciplinas de Sociologia e Filosofia obrigatórias no currículo das escolas do Ensino Médio no Brasil. Com a aprovação desta lei, os currículos das escolas estaduais foram reestruturados. Com isto, os estados brasileiros se depararam com a realidade de não terem, em sua Rede de ensino, docentes concursados com graduação em Ciências Sociais e Filosofia. Visando enfrentar esta situação, no caso específico de Pernambuco, o governo estadual decidiu que as referidas disciplinas seriam lecionadas, prioritariamente, por professores com graduação em Pedagogia, e em sua ausência deste profissional, por professores com formação em um curso da área de Ciências Humanas. Essa decisão resolvia o excesso de pedagogos sem carga horária específica, fato que gerava pressão política sobre os gestores escolares e a Gerencia Regional de Educação, ao mesmo tempo em que atendia a legislação da implantação obrigatória das disciplinas de Sociologia e Filosofia no currículo do Ensino Médio.

Assim como eu, diversos outros colegas assumiram a disciplina de Sociologia e Filosofia na sala de aula. Nesse cotidiano para lecionar a disciplina Sociologia, os docentes foram produzindo uma ação social, buscando atingir os objetivos educacionais definidos no currículo escolar para a matéria. É essa experiência social que constituiu a base de nossa problemática, expandida para compreender a prática dos professores da rede estadual de Pernambuco, em Petrolina, que lecionam a disciplina Sociologia sem formação inicial em Ciências Sociais.

Diante disto, nossa pesquisa tem como Objetivo Geral analisar como os professores não formados em Ciências Sociais da rede estadual em Petrolina ensinam Sociologia em sala de aula, que se desdobram em três Objetivos

Específicos: identificar os conteúdos trabalhados em sala de aula pelo professor de Sociologia não formado em Ciências Sociais; Descrever as metodologias utilizadas pelo professor não formado em Ciências Sociais no ensino de Sociologia na rede estadual de Pernambuco, tendo em vista os objetivos propostos pela disciplina Sociologia no currículo de Ensino Médio; Explicar como a sua formação em outra área de conhecimento contribui ou dificulta para o ensino da disciplina Sociologia nas salas de aulas do Ensino Médio em Pernambuco.

A partir de uma metodologia qualitativa, com foco numa etnografia da prática docente, realizada através de dois métodos – a entrevista narrativa e episódica e a observação participante – buscamos atingir os objetivos propostos acima e explicar a nossa problemática de pesquisa. Os resultados da pesquisa são apresentados nesta dissertação, estruturados da seguinte forma:

No capítulo 1, partindo de uma revisão bibliográfica e dos estudos, principalmente de Antônio Nóvoa, entender como a profissão educador foi sendo tecida na sociedade ocidental, na perspectiva de situar, do ponto de vista histórico-social, o papel docente de socializar conhecimentos.

Compreendendo que a função docente se realiza num tempo e espaço concreto, fruto da história da educação em um país, o capítulo 2 pretende explicar como se constituiu o Ensino Médio no Brasil e como era a formação docente dos profissionais desse nível educacional, lançando luz à realidade atual da ausência de formação superior de professores da disciplina Sociologia.

Como nosso objeto de pesquisa é a prática docente dos professores de Sociologia, compreendemos ser essencial um capítulo sobre o percurso histórico da disciplina Sociologia no curricular escolar do Ensino Médio, na perspectiva de entender se a ausência de profissionais com formação em Ciências Sociais nas escolas estaduais de Petrolina tinha alguma relação com a intermitência da disciplina de Sociologia no currículo escolar. Isto foi feito no capítulo 3.

Avançando na compreensão do nosso objeto, o capítulo 4 dialoga com duas referências teóricas: Irving Goffman, que explica a ação social a partir das interações sociais que os indivíduos realizam em seu cotidiano; e Maurice Tardif, que em seus

estudos, apresenta os saberes docentes dos quais os educadores lançam mão para produzir o seu fazer pedagógico em sala de aula. Esses dois teóricos foram essenciais para explicarmos a prática educativa dos professores de Sociologia não formados em Ciências Sociais, mostrando as estratégias usadas em sua prática social; especificamente, sua prática pedagógica, que é eivada de sentido e compromisso político-social. Apresentadas as bases teóricas do trabalho, o capítulo 5 avança expondo o percurso metodológico e os resultados da pesquisa.

Neste processo de pensar a prática docente na disciplina Sociologia, constatamos o esforço social dos educadores que trabalham com esse componente curricular para significarem as suas ações educativas e atingir os objetivos escolares da matéria, sempre acompanhados de angústia e perplexidade frente à distância dos governos em cumprir a responsabilidade legal de promover em serviço a formação continuada, garantida em dispositivos legais no Brasil. Finalizando a dissertação, na última parte do texto apresentamos as considerações finais do trabalho.

CAPITULO 1

EDUCAÇÃO, ESCOLA E SEUS PROFESSORES NO MUNDO MODERNO: ALGUNS APONTAMENTOS

1.1. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO E ESCOLA

A educação é uma prática social complexa que se realiza em diversos ambientes: na família, nos meios de comunicação, na igreja, nos partidos políticos, na escola Libâneo (2005) agrupa os processos educacionais em três dimensões: educação informal; educação não formal e educação formal⁶.

A educação formal se refere às práticas educativas com intencionalidade sistemática e finalidades definidas, materializadas em estruturas organizacionais, como currículo, conteúdos, instituição geográfica definida, métodos e técnicas de ensino, sistema de avaliação, bases legais da ação pedagógica, ator específico (o professor).

Assim, essa modalidade de educação é uma experiência humana que se institucionalizou em espaços geográficos, cuja principal instituição que se hegemonizou, a partir da modernidade, foi a escola. A invenção moderna da escola é resultado do entrelaçamento de diversos fatores de ordem político, econômico e social.

Traçando as condições sociais que produziram o modelo moderno escola como espaço diferenciado de socialização da cultura, podemos apontar os seguintes fenômenos que aconteceram na Europa: a centralização política do poder na figura de um rei a partir da configuração do que ficou conhecido como Estado Nacional; a desintegração da lógica de organização das classes sociais a partir do nascimento, onde a biologia definia o lugar que cada pessoa assumiria na vida social; uma

⁶LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005, na p. 31 define assim as modalidades da educação: “educação informal corresponderia a ações e influências exercidas sobre o meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu meio ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas. A educação não formal seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação”.

mudança de concepção sobre o que era o homem, e especificamente sobre o que é a infância; a invenção da imprensa; a Reforma Protestante.

A partir desse movimento histórico, o modelo escolar vai se consagrando e se especializando como uma função social, produzindo internamente uma organização definida (estruturas e sujeitos próprios), visando atingir os seus objetivos: professor, aluno, gestão, funcionários técnico-administrativo, arquiteturas, currículos.

Esta arquitetura institucional da escola desdobra-se em hierarquias, com lugares bem definidos, modos de ser bem estabelecidos e rotinas bem estruturadas. Tudo isto com o claro propósito de levar a instituição a cumprir socialmente seu papel: socializar conhecimentos relevantes historicamente e contribuir para o exercício autônomo do ser humano, seguindo o modelo da Iluminação.

A função social da escola estabelece três hierarquias internas: o nível da gestão, considerada intermediária para atingir os seus objetivos; o nível da gestão do conhecimento, encarnado na figura do professor, que assume a função de ser o trabalhador do ensino responsável pela socialização do conhecimento e pela aprendizagem do educando; e o educando, que deve aprender conhecimentos essenciais para a sua formação social. Resumidamente, pincelaremos o complexo processo que estabelece o professor como gestor do conhecimento dentro da escola.

1.2. O PROFESSOR COMO TRABALHADOR DO ENSINO: UMA SÍNTESE DO PROCESSO HISTÓRICO DE CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO

A profissão docente vai sendo estruturada social e economicamente em um longo percurso histórico que se inicia no século XV na Europa, assumindo o sentido profissional que conhecemos hoje.

Nóvoa (1987, 2014), pensando esse percurso, aponta quatro momentos históricos estruturantes da trajetória docente: 1) uma transição temporal-profissional onde a função docente deixa de ser secundária e passa a ser atividade principal de um grupo de pessoas; 2) um momento normativo, quando se estabelece uma legalidade para exercício docente; 3) um aspecto social com a instituição de

espaços específicos de formação de professores; 4) uma ação política com a constituição de associações profissionais de professores.

Estes quatro fatores estruturantes produziram dois discursos essenciais para a profissionalização docente: 1) uma dimensão ético-profissional, com a formulação de um conjunto de normas e de valores específicos aos professores; 2) uma dimensão prático-profissional: o exercício docente envolve o domínio de conhecimentos e técnicas essenciais para sua ação.

Na sua primeira etapa temporal, durante a Idade Média, a função docente é obra de religiosos ou leigos das mais diversas origens. Como parte de sua atividade nas suas congregações religiosas, os sacerdotes ou leigos vão exercer a atividade docente de forma secundária, subsidiária e não especializada.

Com o tempo e por fatores diversos, as congregações religiosas vão se transformando em verdadeiras congregações docentes, provocando uma alteração social – a atividade docente vai deixando de ser uma função secundária para ser tornar uma atividade principal do religioso.

Com isso, consolida-se um grupo profissional cada vez mais especializado e que contribuirá para o aperfeiçoamento dos instrumentos e das técnicas pedagógicas, a introdução de novos métodos de ensino e o alargamento dos currículos escolares. A hegemonia dos religiosos no exercício docente nas escolas permanecerá até o século XVIII, quando mudanças sociais provocarão sua substituição por leigos.

A sociedade do século XVIII enfrenta as revoluções burguesas que, triunfantes, instituem outro modelo social de ensino. Em consequência das lutas sociais, emergem os Estados Nacionais, que, controlados pela burguesia, defendem o caráter universal da educação, atribuindo-lhe a tarefa de consolidação das normas, valores e ideias da sociedade nascente. Na sociedade burguesa, a educação passa a ter um valor social de destaque, provocando um deslocamento sobre qual instituição deve controlar a prática humana.

Deixá-la sobre o controle da igreja representava um perigo político e mecanismos vão sendo instituídos pelos Estados Nacionais para assumirem o controle público da educação. Os professores passam a ser recrutados e contratados como funcionários públicos, segundo os parâmetros definidos pelo Estado.

A vitória desse projeto só foi possível porque os interesses do Estado e do corpo docente se encontraram notadamente na defesa de que a atividade docente seja regulada, instituindo-se uma autorização ou licença, garantindo assim o monopólio da profissão docente e a exclusão de outros trabalhadores de sua atividade. Por parte do Estado, esse discurso permite um controle estatal da profissão docente e, por parte da burguesia (classe dominante), sendo utilizado como estratégia para manter sua hegemonia política sobre a educação.

Do lado dos docentes, garantir a exclusividade da profissão por um segmento social autorizado favorece os interesses econômicos desses profissionais frente a outros. Além disso, a estatização docente permite a autonomia deles em relação ao controle religioso e comunitário local, favorecendo seu *status* social enquanto profissão, ao mesmo tempo em que lhe propicia satisfação pessoal por garantir liberdade para desempenhar suas funções.

A licença para o ensino é outorgada pelo Estado a quem se submeter a um exame e, para tanto, a pessoa interessada deve preencher algumas condições, dentre as quais: ter uma habilitação, atingir uma determinada idade e ter bom "comportamento moral".

A consequência de se estabelecer uma licença para o exercício docente é que a partir de então, se produz um discurso pedagógico da necessidade de definir um perfil de competências técnicas, que fundamente o recrutamento dos professores, além de funcionar como aval do Estado aos grupos docentes, legitimando oficialmente a atividade deste segmento profissional.

A decisão estatal só fortalece a batalha pela valorização sócio-profissional dos educadores e reforça os argumentos de que a profissão docente tem um caráter de especialidade e uma importância social essencial para o progresso da sociedade.

O professor se define como um profissional que deve ter conhecimentos, técnicas, normas e valores próprios em comparação com outros trabalhadores.

Esse discurso da especialização produz a tese de que há necessidade da criação de um *locus* de preparação de docentes e sustenta a origem das instituições de formação de professores a partir do século XIX, que contribui decisivamente para garantir o monopólio do exercício profissional.

As instituições de formação docente se estabelecem assentadas em duas condições: 1) precisam ser espaços de socialização das técnicas e instrumentos pedagógicos; 2) precisam definir as normas e os valores próprios da profissão docente.

Criadas as escolas normais como este *locus* de formação, nos séculos XIX e XX, o surgimento e fortalecimento das associações profissionais trava uma verdadeira batalha para consolidar essas instituições, bem como pelo estabelecimento de maiores exigências de entrada, prolongamento do currículo de tais instituições e da melhoria do nível acadêmico dos professores.

Conquistada a formação mínima para os educadores e a partir da consolidação das Universidades como *locus* de formação profissional e do ensino secundário⁷ (médio) como etapa definida da formação do educando, uma batalha política, liderada pelas associações docentes é travada cujo centro do discurso é a necessidade de uma elevação de formação inicial dos docentes dos educadores do ensino médio, onde se defende que o lugar de sua formação deve transitar das escolas normais para as universidades.

Partindo destas breves considerações, trataremos em seguida como o ensino secundário (médio) e a formação dos professores deste nível foi sendo estruturada no Brasil.

⁷ A batalha para se estabelecer a identidade do ensino secundário é um longo processo político que culmina no que hoje conhecemos como ensino médio. Sobre a história do ensino secundário cf. o artigo de CHERVEL, André. Como surgiu o ensino secundário. Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, vol. 18, n. 1, p. 99-112, jan./jun. 1992, que traça o percurso deste grau de ensino na França.

CAPITULO 2

ENSINO MÉDIO E SEUS DOCENTES: UMA HISTÓRIA DE IDAS E VINDAS NO BRASIL

A estruturação do Ensino Médio, como uma etapa na formação individual, não nasce acabada e definida como alguns pressupõem. Sem dúvida, esse nível de ensino, ao contrário dos demais, se constitui a partir de transformações históricas em sua identidade, provocadas por embates políticos entre governos, professores, especialistas que atuam dentro e fora da escola, levando a constantes reformulações de seu sentido, objetivos e organização curricular.

A identidade do Ensino Médio, com isto, vai sendo traçada como resultado das condições sociais de cada etapa histórica da educação no país e o perfil de formação dos seus educadores se constituirá na trama da ação dos sindicatos de professores pela progressiva elevação de preparação profissional.

No Brasil, o Ensino Médio se constitui a partir de momentos históricos, iniciados quando da chegada dos jesuítas aqui, materializando-se em diversas reformulações legais que alteravam sua concepção, seu currículo, critérios sobre o perfil docente que deveria atuar nele, e finalidades.

Resumidamente, apresentamos a seguir as diversas etapas que estruturaram este nível de ensino, considerando alguns elementos, dentre os quais o currículo como resposta a embates internos e externos à escola e o perfil dos seus educadores.

O capítulo seguinte foi organizado tendo em vistas as propostas pedagógicas colocadas em prática na educação e as legislações que regulamentavam o ensino médio e a formação de professores. Assim, temos a seguinte periodização:

- a) Educação jesuítica.
- b) Educação pombalina.
- c) Educação imperial: duas fases – governo de Dom João e dos dois Imperadores.

- d) República, em suas várias fases. 1º fase (educação a partir da implantação da República e na República Velha), 2º fase – Educação na Era Vargas até 1961; 3º fase: a Primeira LDB – 1961, as Leis de Reforma durante a ditadura militar e a LDB de 1996.

2.1. A ESCOLA SECUNDÁRIA E OS PRIMEIROS DOCENTES

2.1.1. Os jesuítas implantam um modelo educacional europeu

O modelo de escola formal é projeto europeu. E assim, no caso brasileiro, sua geneologia é datada a partir da invasão de nossas terras pelos portugueses no século XV, denominada até bem pouco tempo nos livros didáticos de “descobrimento do Brasil”.

Ao desembarcar em nossas terras, os colonizadores “descobrem” outro modelo de organização social, fundada em outras bases socioeconômicas, política e cultural diferente da Europa da época. Dominados pelo *ethos* de sua sociedade, que moldaram sua estrutura de pensamento e ação, os indígenas são logo taxados de “primitivos”, “selvagens” e “incivilizados”.

A Europa “descobria” o povo “sem lei”, “sem mercado”, “sem escrita”⁸ e como bons cristãos católicos tinham a missão divina de evangelizar as terras do Novo Mundo, inculcando-lhes os valores civilizatórios europeus, que em outros tempos havia salvado o Velho Continente da barbárie primitiva. “Civilizar” as “terras brasis” era o caminho para o progresso e prosperidade do seu povo.

Já com os pés nas terras do Brasil, a lógica civilizacional eurocêntrica estabelecera como projeto a construção de outras instituições⁹. E, como nascia

⁸ CHAUI, Marilena. Cultura e democracia. 2 ed. Salvador: Secretaria de Cultura, Fundação Pedro Calmon, 2009, mostrará que estes três critérios foram instituídos pelos europeus para justificar a colonização e dominação dos povos indígenas moradores do Novo Mundo. A partir desta classificação, os índios eram vistos como “incivilizados”, “sem cultura”, “primitivos”, portanto, deveria ser educados para incorporarem os valores dominantes do Velho Mundo.

⁹ A partir de outras lentes teóricas, hoje percebemos o jogo de linguagem incrustado na concepção “sociedade primitiva” usada para denominar a sociedade indígena sul-americana, construída a partir de pressupostos de categorias como “evolução”, “progresso”, “desenvolvimento”, “cultura superior”, resultado de uma determinada vertente do pensamento moderno e que podemos sintetizar no conceito “eurocentrismo”, formulado por Dussel (1993), que pensavam as sociedades tendo como centro a história do desenvolvimento europeu, logo, a partir de critérios exteriores as sociedades encontradas no Novo Mundo e que invadiu as formulações teóricas das ciências sociais, então nascentes. As sociedades indígena sul-americanas eram diferentes, não por serem primitivas, mas

paulatinamente os modelos das instituições escolares modernas, com sua crença no poder civilizatório de emancipação humana, os portugueses organizam uma estrutura educativa que inicialmente visava à evangelização dos povos selvagens e sua conversão à religião hegemônica do catolicismo.

Assim, o sistema educacional brasileiro é moldado com o objetivo de implementar a missão religiosa de conversão dos pagãos e nossas instituições educativas nascentes se organizam para atender esta finalidade¹⁰.

Tomando a educação como instrumento político e de domesticação dos povos indígenas, que estava sob o poder da religião, os navios portugueses ancoravam trazendo em suas caravanas os missionários católicos, composto por uma variedade de ordens religiosas: franciscanas, beneditinos, carmelitas, mercedários, oratórios, capuchinos e jesuítas (SAVIANI, 2013, p. 39-42).

Todas estas ordens influenciaram, a seu modo, o modelo de educação implantado aqui, porém, sua estruturação central foi ação dos jesuítas¹¹. A proposta

por terem vivenciado outro processo histórico de construção. Assim, as sociedades indígenas tinham outras instituições: a) Socialmente, eles organizaram o trabalho com outros critérios. Sua divisão era operada a partir da idade e do sexo e visava a sua subsistência e não o lucro ou acúmulo de bens; b) Na dimensão do poder, eles não sentiram a necessidade de criarem uma estrutura a parte da sociedade para disciplinar sua regularidade política e as relações entre as pessoas. A ausência da criação do Estado na sociedade indígena não significava atraso, mas a demonstração empírica de que as sociedades humanas não se desenvolvem por um único caminho e que sua política é resultado das condições materiais de organização social de um povo; c) Culturalmente, os indígenas não inventaram instituições exteriores a família, especializadas na transmissão dos valores, comportamentos, costumes, crenças e ideias que garantissem a perpetuação no tempo da sua existência social. Do seu modo, os índios produziam e reproduziam sua cultura na vida e através da vida: os encontros no final do dia em torno da fogueira, onde se narravam oralmente os feitos dos antigos pelos que tinham legitimidade para executarem esta tarefa de contar as histórias passadas, nos ritos de passagem que iniciavam os mais novos no mundo adulto, no cultivo da terra e na caça por alimentos, garantindo a sobrevivência biológica de cada um, nas cerimônias religiosas de contato com o sagrado e divino que explicavam a origem das coisas e o sentido da vida, as estruturas de pensamento e ação eram tecidas e inculcadas num processo complexo de aprendizagem, que perpetuavam no tempo a existência social. O processo formativo que produzia a vida humana na sociedade indígena receberá pelas mãos dos “civilizados” o conceito de educação informal em contraste com a instituição escola, invenção moderna, e que se chamará educação formal. Um complexo jogo de linguagem que visava demonstrar a superioridade das estruturas organizativas educacionais europeias em relação às indígenas.

¹⁰ É lógico que neste processo educativo se encobria os reais interesses portugueses de expansão de mercados e saque das riquezas naturais, que foram à base da nova etapa de desenvolvimento econômico dos países europeus.

¹¹ Conforme RIBEIRO, Maria Luísa Santos. História da Educação brasileira: a organização escolar. 12 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992, na p. 29 é impossível, numa análise cuidadosa, desconsiderar a importância social na vida da Colônia deste grupo religioso até o século XVIII. Eles influenciavam a economia, a política dos senhores do engenho e, principalmente, a educação brasileira, inclusive ditando os destinos dos filhos das famílias. Consagrou-se naquela época a seguinte regra sobre o futuro dos filhos homens: o primeiro filho (o primogênito) deveria assumir a liderança familiar no futuro, transformando-se no herdeiro natural e cujo compromisso era a perpetuação do modelo patriarcal de sociedade; o segundo assumia a responsabilidade de dedicasse as letras, formando-se e garantindo a apropriação do conhecimento social, ensinado nos colégios e futuramente teria a função de auxiliar o irmão mais velho em sua liderança familiar após a morte do patriarca; já

pedagógica jesuítica se desenvolveu em duas etapas históricas. Na primeira etapa, a ação educativa tinha como fundamento didático a proposta educativa elaborada por Manuel de Nobrega e José de Anchieta, estruturada da seguinte forma:

[...] iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e, culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra) [...] (SAVIANI, op cit. p. 43).

Para materializar essa proposta, os jesuítas organizaram uma rede de escolas voltadas para o ensino dos indígenas, sendo as primeiras fundadas em Salvador e São Vicente. A partir de Salvador, segundo o plano, o ensino se irradiaria para o Norte nos colégios de Olinda, Ilhéus, Porto Seguro e Espírito Santo. De São Vicente, se atingiria as terras do Sul, espreado-se para o interior até Paraguai.

Não havia uma organização didático-pedagógica no programa de ensino inicial dos jesuítas igual ao que a modernidade instituiu (o ensino seriado e desenvolvido por níveis de ensino – educação infantil, fundamental, médio e superior), mas a partir de estudos anuais que se iniciava com o nível elementar e prosseguia até o nível superior.

O nível elementar abrangia os estudos conforme exposto na citação de Saviani. O secundário, nosso atual ensino médio, envolvia a aprendizagem profissional, agrícola e a gramática latina. Esta etapa de ensino ficou também conhecida nos documentos como “humanidades”. Esta organização educacional prevaleceu no primeiro momento da colonização.

Após transformações institucionais do catolicismo romano, iniciadas após a Reforma Protestante e cujo objetivo era enfrentar os desdobramentos deste movimento religioso no mundo, uma alteração significativa na proposta pedagógica jesuítica é realizada na Europa e implementada no Brasil. Com isto, a segunda etapa do projeto educativo do catolicismo em nossas terras é colocada em prática.

o terceiro, era consagrado a Deus e deveria assim seguir a vida religiosa, responsabilizando-se pela proteção e as bênçãos divinas na família com sua dedicação espiritual.

Nesse segundo momento, a proposta pedagógica jesuítica se desenvolve a partir do que ficou conhecido como “*O Ratioatque institutio Studiorum*”, que instituiu uma nova organização do ensino com duas etapas, denominadas de estudos inferiores e de estudos superiores. Os primeiros eram considerados o “ciclo inicial”, envolvendo a formação linguística e estruturado em cinco graus anuais ou classes, assim distribuídas, conforme Larroyo (1982, p. 381-82):

- a) Primeira Classe de gramática latina;
- b) Gramática média latina e elementar grega;
- c) Gramática superior e média grega;
- d) Humanidades ou dialética (leitura e comentários de obras clássicas)
- e) Retórica

Os estudos inferiores tinham a duração de cinco a seis anos (SHIGUNOV; MACIEL, 2008, p. 180-181). Destinavam-se eminentemente à formação humanística, através de conhecimentos literários e clássicos. Larroyo, (op cit, p. 181), inclui a classe de Retórica como parte dos estudos inferiores. Outros autores entendem que era uma classe à parte desses estudos.

Após a conclusão das “Humanidades”, cursava-se a classe de Filosofia e Ciências em até três anos. A junção das classes de Gramática Latina, Humanidades e Retórica, Filosofia e Ciências formavam o chamado secundário (hoje o Ensino Médio) e poderia ser cursado em até nove anos (PILETTI, 1987, p. 29/30)¹².

Numa análise sobre a proposta pedagógica jesuítica, Saviani, (2013, p. 56), defende que este grau de estudos (chamado de estudos inferiores, secundário ou de humanidades) é um embrião nascente do que hoje conhecemos como o ensino médio e que foi ele o único que se estruturou por alguns anos no Brasil¹³.

¹² SHIGUNOV e MACIEL, 2008, defendem que este modelo de ensino já se estruturava em disciplinas – cf. SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. Revista Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

¹³Id, 2008, p. 181.

Aprofundando sua análise crítica do modelo educacional, SAVIANI (opcit, p. 56) afirma que eram estudos marcados por um caráter universalista e elitista, ministrado sem levar em consideração as questões locais, distante da nossa realidade e ainda, porque, no caso do Brasil, ficou voltado para os filhos de colonos e excluía os indígenas, ou seja, eram voltados para a formação da nossa elite colonial.

O modelo educacional e os seus profissionais no Brasil, nesse momento histórico, corresponde ao modelo que se desenvolve na Europa, conforme Novoa (1989, p. 436)

A diversidade de situações e de práticas educativas, bem como a heterogeneidade dos estatutos dos professores e dos mestres, encontram um único denominador comum na subordinação e na obediência a Igreja: até ao século XVIII a educação é, sobretudo uma empresa religiosa.

Piletti (opcit, p. 28 e 30), destaca dois fatos relacionados à educação jesuítica: o primeiro é que eles fundaram uma rede de colégios, onde o ensino secundário se desenvolvia inspirado no modelo e conteúdos educacionais do Colégio de Évora, fundado em 1563¹⁴. Embora, seguindo o Programa de Retórica, Humanidades e Gramática, conforme a proposta desse colégio, os estudos no Brasil apresentavam diversidade quanto ao número de classe e, em lugar do grego, aprendia-se a língua basílica, por ser mais útil ao trabalho missionário. Eram também lidos textos de Quinto Cúrcio e Sêneca.

Assim, o projeto educacional jesuíta obedecia à proposta educativa que se consolidava na Europa, firmada numa pedagogia verbalista, conteúdista, livresca e punitiva, na qual o ensino se concretiza através de longas exposições orais e exercícios repetitivos, o aluno ia se formando no conhecimento de autores clássicos e aprendendo a ler e escrever.

Concernente aos professores, eram os padres que ministravam as aulas e tinham uma sólida formação acadêmica e conhecimentos profundos nas disciplinas

¹⁴ Veja o Apêndice A com a proposta curricular implementada e Apêndice B – Organização curricular do Colégio de Évora, conforme tabela produzida por nós.

que ensinavam, garantindo, não obstante as críticas feitas posteriormente, uma qualidade educacional para os moldes da época.

2.1.2. Um novo modelo educativo: a Reforma de Pombal

O modelo de ensino secundário jesuíta prevaleceu no Brasil até o momento em que os sacerdotes católicos são expulsos do país, através Alvará de 28 de junho de 1759¹⁵, conhecido como Reforma Pombalina¹⁶, que suprimiu as escolas jesuíticas de Portugal e seus domínios.

A partir de então, o ensino passa a ser organizado com aulas régias de latim, grego e retórica, cursadas pelos alunos de forma aleatória e que passam a ser vistas como um trampolim para se atingir um curso superior, levando ao esvaziamento desse nível de ensino, já ele deixa de ter um função em si. Faltava ao modelo de aulas régias uma organização curricular definida, uma proposta de organização didática estruturada com conteúdos sequenciais e metodologias.

O modelo de aulas régias foi implantado com a compreensão de que o ensino deveria servir aos fins do Estado e não da fé. Visava-se diminuir o poder religioso sobre a educação ministrada no Reino de Portugal e seus domínios. Contudo, no caso brasileiro, tal objetivo nunca foi alcançado na prática, pois o ensino permaneceu no controle, em parte, das mãos da Igreja e pouco ou nada foi feito para mudá-lo, substituindo o modelo educacional jesuítico. Um exemplo é que poucas aulas régias foram criadas no Brasil até 1772. E para complicar ainda mais não se pensou um modelo de formação docente, fazendo com que não houvesse professores para ministrar algumas aulas régias implantadas. No geral, o ensino continuava sendo ministrado nos Seminários e Ordens Religiosas. Isto mostra outra fragilidade do modelo de aulas régias. Os docentes que as lecionavam eram de formação limitada e as aulas eram ministradas em suas residências.

¹⁵ SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 4 ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2013, p. 82, afirma o seguinte: “O Alvará de 28 de junho ateve-se à ‘reforma dos estudos menores’, que correspondem ao ensino primário e secundário. [O] documento trazia as disposições relativas [...] aos professores de gramática latina, de grego e de retórica. [Assim] o objeto desse Alvará [era] os estudos das chamadas ‘humanidades’, portanto, o ensino correspondente ao nível secundário”.

¹⁶ SAVIANI, op. cit., capítulo 5, faz uma análise pormenor da Reforma Pombalina em todos os níveis de ensino, analisando o seu impacto em Portugal e no Brasil.

Nesse cenário, os diversos fatores elencados provocaram uma desvalorização social da educação e de seus profissionais, que exerciam a docência de forma secundária e como complementar de renda, já que os custos das aulas normalmente eram bancados pelos próprios estudantes. Com o objetivo de resolver o financiamento da educação, foi criado, a partir de 1772, o subsídio literário. Essa forma de imposto visava financiar o pagamento dos professores, o que é apontado como uma decisão que impulsionou a expansão de aulas régias no Brasil. Contudo, os efeitos do imposto foram limitados, não alteraram a nossa realidade educacional. Na prática, ele não atingiu os objetivos a que se propunha.

Para muitos estudiosos, o saldo da Reforma Pombalina foi desastroso no Brasil: desestruturou um sistema educacional montado pelos jesuítas e que tinha certa qualidade para os parâmetros daquele momento histórico; não criou espaços de formação especializado de docência provocou uma desvalorização da educação enquanto instrumento de crescimento social, já que não expandiu o acesso ao ensino; contribuiu para que o exercício docente fosse realizado por professores com formação técnica insuficiente comparada com a dos jesuítas. Isso porque o controle estatal sobre quem lecionava as aulas régias era fraco, permitindo que muitos docentes exercessem o magistério sem aprovação em concurso e ao (SAVIANI, 2013, p. 114; RIBEIRO, 1987, p. 34/35; MACIEL e NETO, 2006, p. 475).

2.1.3. A Família Real no Brasil – De Colônia à Reino Unido: o modelo pombalino prevalece mesclado com a organização de níveis de ensino jesuítica.

Fugindo da invasão francesa em Portugal, liderada por Napoleão Bonaparte, a família real aporta no Brasil e inicia uma nova etapa na vida política, social e educacional do país. Sua estadia no Brasil termina quando precisa retornar para Portugal, em 1821, episódio provocado por diversos fatores internos, deixando no Brasil o príncipe regente dom Pedro, seu filho. Destacamos, a seguir, um resumo da realidade educacional deixada por D. João no Brasil, após seu retorno a Portugal.

Na esfera educacional, D. João inaugura várias escolas de ensino superior, em algumas províncias brasileiras. Porém, não demonstra a mesma preocupação com os outros graus de ensino, que continuam seguindo a organização do modelo

educacional pombalino de aulas régias e a estrutura pedagógica da época dos jesuítas.

Assim, prevaleceram as aulas régias e os docentes eram formados em cursos superiores isolados, religiosos ou voluntários, sendo que aos poucos vai se instituindo a obrigatoriedade de uma licença para o exercício docente, segundo o ritmo da etapa histórica pombalina.

O resultado disto é que a docência continuava sendo exercida por profissionais com baixa qualidade técnica, e o ensino secundário, realizado por aulas régias, serviam apenas como mecanismo de ingresso nos poucos cursos superiores existentes no Brasil ou nos cursos das universidades portuguesas, privilégio de poucos.

2.1.4. Ensino e docência no Brasil Independente – primeiros passos na regulamentação da Educação Brasileira

2.1.4.1. Contexto social – as causas da “independência”:

O Rei D. João VI retorna para Portugal com objetivo claro de controlar os desdobramentos da Revolução de Porto, que buscava implementar no Reino as ideias liberais, limitando os poderes absolutos do rei em prol de um sistema de monarquia constitucional. Os revolucionários de Porto não pretendiam instaurar uma República “à moda” dos liberais franceses.

Insatisfeito com a permanência da família real no Brasil, os homens da revolução defendiam a monarquia parlamentarista – mudar sem romper com o velho. Preservar a monarquia e instituir mecanismos internos de seu controle, o parlamentarismo. Mas não ficavam apenas nisto. Ambicionavam coisas em relação ao Brasil e isto exigia que o Reino voltasse a ser administrado de Portugal e que duas decisões políticas fossem adotadas imediatamente pelo rei:

- a) Retorno da política de fechamento dos portos;
- b) Revogação de decretos que colocavam em desvantagens o comércio português em relação ao Brasil.

Para tanto, urgia revogar o status do Brasil dentro do Reino, retornando-o a sua condição política de colônia portuguesa. Os revolucionários de Porto conseguem a convocação de uma Assembleia Constituinte para redigir uma Nova Carta Magna, remodelando as instituições portuguesas.

Após eleição em Portugal e no Brasil, os deputados constituintes foram eleitos e iniciam os debates políticos, ganhando destaque as questões relacionadas ao Brasil. Assim, antes mesmo da chegada dos deputados eleitos no Brasil, a Corte toma uma decisão política dura: decide por tornar os governos das províncias brasileiras subordinados diretamente a Portugal e não mais ao Rio de Janeiro.

Já com a presença dos deputados brasileiros, os debates giram em torno da revogação dos acordos comerciais com a Inglaterra, proposta que atentava contra os interesses dos grandes proprietários de terra e dos consumidores urbanos do Brasil.

Nas acaloradas discussões sobre a condição brasileira, a carga de preconceito apareceu em vários debates: ao se referirem ao Brasil, os deputados publicamente nos chamavam de país de negros, macacos, de bananas e que precisava de cão de fila para entrar no eixo.

As medidas da Assembleia Constituinte geraram um profundo descontentamento no nosso país que se agravou a partir das medidas de 1821: transferências para Portugal das principais repartições instaladas no Brasil por D. João VI, envio de novos contingentes de tropas militares para o Rio de Janeiro e Pernambuco e determinação prioritariamente que o príncipe regente retornasse imediatamente para Portugal.

As revoltas contra estas medidas se avolumam no Brasil havendo uma pressão política sobre D. Pedro, que decide por não atender a decisão da Corte e permanecer aqui.

Mas não foi apenas sua permanência, D. Pedro toma inúmeras decisões no sentido de rompimento com Portugal, inclusive a convocação de uma Constituinte.

As pressões políticas de Portugal sobre o Príncipe precipitam o rompimento político pelas mãos dele, em 1822, tornando-se o Imperador do Brasil, D. Pedro I.

Com o ato de independência política, o Brasil inicia o processo de construção das suas instituições. Para tanto, o Imperador convoca uma eleição visando à escolha de deputados constituintes. São eleitos os deputados que travam debates acalorados em torno de uma Constituição para o novo *status* político do país.

Findo os trabalhos, o texto apresentado é rejeitado pelo Imperador¹⁷, que toma a decisão política de dissolução da Assembleia Constituinte com o apoio da ala militar e determina a prisão de deputados críticos a sua ação. O ato autoritário é acompanhado da decisão de nomear uma comissão que redigirá a primeira Constituição do país.

Em 1824, promulgada a Constituição, nascia os Estados Unidos do Brasil com as seguintes características: uma monarquia parlamentarista com um poder moderador acima dos três poderes, organizado administrativamente em províncias e municípios e sob as bênçãos da religião oficial - o catolicismo romano, que deveria ser praticada publicamente - enquanto restringia as demais à esfera privada.

2.1.4.2. A educação na primeira Constituição

A primeira Constituinte é bastante limitada em relação à educação. Consta nela apenas um artigo com dois parágrafos: o artigo 179, parágrafos 32 e 33 (VIEIRA, 2008, p. 294). O que dizia os dois "parágrafos? O 32 estabelecia a gratuidade e universalidade da instrução primária a todos os cidadãos; já o 33, a criação de colégios e universidades onde se ensinariam os elementos das ciências, belas artes e artes.

¹⁷ Buscando entender o motivo desta decisão de não acatar o projeto de Constituição, FAUSTO, Boris. História do Brasil. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação de Desenvolvimento da Educação, 1995, na p. 149, afirma que o texto aprovado na Constituinte e o posterior promulgado pelo Imperador, após ser elaborado por uma Comissão nomeada pelo monarca, tinham pequenas diferenças, de ordem muito secundária e, portanto, entende que a rejeição do texto constituinte se deu por outros motivos que não o seu suposto avanço liberal, inspirado nas ideias da revolução francesa. Sua compreensão é que a inexperiência política, somada às severas críticas que alguns deputados dirigiam a ele, está na base de sua decisão política.

Segundo Vieira, 2008, p. 294, é inegável que o parágrafo 32 representava um avanço significativo, pois ao instituir a gratuidade da instrução primária fez com que o Brasil passasse a ser um dos primeiros países a regulamentar a obrigação estatal com este nível de ensino.

Não obstante isso, a mesma autora defende que, ao inserir apenas um artigo sobre a educação na Constituição que fundou o Estado Brasileiro, a elite política demonstrou seu pouco apreço por esta área tão essencial, já que o Brasil nascente era formado por uma esmagadora maioria analfabeta devido à precária estrutura escolar de então¹⁸.

Com isso, os dois parágrafos constitucionais não tiveram nenhum impacto sobre a realidade do país, prevalecendo a estrutura educacional herdada das reformas jesuíticas e pombalinas, com aulas régias nas casas de professores, três níveis de ensino – primário, secundário (incluindo o preparatório) e superior – sem um currículo integrado entre as matérias, sem definição clara das responsabilidades dos governos na manutenção e financiamento da educação e sem uma política de formação de professores¹⁹.

Em relação à finalidade educacional do ensino secundário, o Brasil não definiu legalmente o seu objetivo. Num país marcado pelo analfabetismo de quase dois terços de sua população, que não tinha acesso nem ao nível primário. Não é de se estranhar essa omissão por parte da elite política do momento, que na prática entendia que o ensino secundário era apenas um trampolim para o acesso ao nível superior, já que este era de fato o que garantia a disputa de alguns privilégios sociais. Nas palavras de Montalvão (2011, p. 212), a independência do país não alterou a organização da sua educação formal, pois

¹⁸ RIBEIRO, 1992, p. 24, faz um balanço entre a proposta elaborada pela Assembleia Constituinte de 1823 e o texto constitucional promulgado em 1824 apontando uma distancia enorme entre os dois documentos. Para ela, no texto elaborado pela Assembleia Constituinte havia a formulação de um sistema educacional em duplo aspecto: estabelecia uma graduação das escolas e distribuição racional por todo o território nacional e declarava no artigo 250 que haveria escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca e universidades nos mais apropriados locais. Já a Constituição promulgada limitou-se a estabelecer a obrigatoriedade do ensino primário, ignorando os estudos secundários e superiores e sem estabelecer a quem competia à responsabilidade pela educação brasileira.

¹⁹ Quando se falava em escolas nas casas de professores não significava uma unidade de ensino como conhecemos hoje, mas as aulas avulsas chamadas de cadeiras, notadamente de gramática latina, onde não havia obrigatoriedade de frequência por parte do aluno e articulação entre as diversas cadeiras ou pré-requisitos para cursá-la de forma interligada.

No Brasil independente, os Estudos Menores [continuavam] a dividir-se em duas fases, a do ensino ou instrução primária e a do ensino das humanidades ou aulas dos estudos menores (equivalentes ao futuro secundário). [Preservando o modelo anterior] não existia seriação, nem turmas, as escolas não se caracterizavam pelo fato de reunirem grupos de estudantes, capazes de dividirem o tempo de estudo e as suas experiências individuais.

Dois anos após a promulgação da Constituição, reaberto o Parlamento, três deputados apresentaram um projeto de lei, que ficou conhecido como projeto deputado Januário da Cunha Barbosa o qual buscava organizar um sistema de educação no Brasil. Nas palavras de Ribeiro (1992, p. 44), “[Nele estava presente] as ideias da educação como dever do Estado, [a] distribuição racional por todo o território nacional das escolas de diferentes graus e a necessária graduação do processo educativo”. Pelo contexto histórico, o referido projeto representava um avanço na organização de um sistema educacional nacional porque:

1. Definia claramente a estrutura educacional em quatro níveis de ensino, conforme seguinte: a) 1º grau (pedagogias); b) 2º grau (liceus); c) 3º grau (ginásios); e d) 4º grau (academia).
2. Estabelecia os objetivos de cada nível de ensino, com currículo e disciplinas definidas;
3. Definia a implantação de escolas nos quatros níveis em localidades do Império, a criação de um Instituto para coordenação e monitoramento da instrução pública;
4. Estabelecia a formação necessária para quem desejasse lecionar em cada grau;
5. Criava escolas de formação de professores do 1º grau e os mecanismos de provisão de docentes para cada nível.

No tocante ao Ensino Médio, o referido projeto o denominava de 3º grau, ministrado nos ginásios²⁰. Definia um currículo com a preocupação centrada na formação mais humanística e não no preparo para a Universidade. Além de estabelecer, no seu artigo 11, que em cada capital da província se teria uma escola deste nível, prevendo, inclusive, sua expansão para outros lugares que se julgasse necessário.

²⁰ Ver anexo B – Parte do Projeto de Lei deputado Januário da Cunha Barbosa, importante para compreender como o projeto avançava em relação a organização do 3º grau, hoje ensino médio.

É verdade que faltou no projeto definir a responsabilidade de cada esfera de governo com cada nível de ensino e fontes de financiamento. Mas é inegável o avanço que se provocaria na educação, caso o mesmo tivesse sido aprovado na íntegra.

Aconteceu, porém, que o projeto foi aprovado somente em parte e se tornou lei apenas os artigos referentes ao ensino do 1º grau, publicada como Lei de 15 de outubro de 1827, dispondo sobre criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas, lugares mais populosos do Império.

Assim, o ensino secundário permaneceu com a mesma estrutura administrativa e pedagógica herdada da Colônia e sem regulamentação objetiva sobre a quem cabia a sua implementação, situação que permanece até a aprovação do Ato Adicional de 1834.

2.1.4.3. A educação no Ato Adicional de 1834

As severas críticas à administração centralizada de D. Pedro I provocaram uma pressão política por reformas na organização político-social do Brasil. O Ato Adicional de 1834 representa uma minirreforma constitucional, que alterou algumas instituições e que fez uma pequena reforma na educação. No que concerne à educação, a partir do Ato Adicional, a responsabilidade pela gestão administrativa e pedagógica do ensino primário e secundário passou a ser das Províncias (art. 10, parágrafo 2º).

O que parecia um avanço, aos poucos se mostrou um retrocesso, pois a descentralização da responsabilidade pela instrução primária e secundária se fez sem nenhuma regulamentação sobre diretrizes e bases para a organização desses níveis de ensino e sem nenhuma previsão legal de consequências pelo não cumprimento da lei. Isso fez com que cada província seguisse um caminho próprio na organização de seu sistema de ensino, inclusive o Distrito Federal, responsabilidade do governo imperial.

Na ótica de Ribeiro (1992), a “descentralização” da responsabilidade pela educação primária e secundária demonstrou o projeto político da elite de não

prioridade da educação como projeto social e a omissão do Império em ver a educação como assunto nacional relevante, isso porque a Constituição de 1824, em seu artigo 84, vedava às Províncias a deliberação sobre assuntos de interesses gerais da nação.

Para a referida professora, a partir de então, esses dois níveis de educação (primário e secundário), sofreram, assim, consequências profundas, comprometendo sua expansão, qualidade e valorização de seus profissionais. Tudo isto advindo da instabilidade política, insuficiência de recursos e regionalismos que marcaram a vida social, política e econômica das províncias durante todo o Império.

Nas províncias e no Município da Corte, o ensino secundário permanece se organizando com as aulas avulsas e ofertadas por escolas particulares, proliferando-se de forma tímida, sem controle estatal e unidade de pensamento. Essas aulas eram voltadas exclusivamente para o público masculino, chegando a uma centena de aulas avulsas de latim, retórica, de filosofia, de geometria, de francês e de comércio (RIBEIRO, 1992. p. 48).

Com o passar dos anos, as aulas avulsas do ensino secundário vão deixando de ser ofertadas, devido aos fatores seguintes: não incluíam todas as matérias necessárias para os exames preparatórios; os alunos tinham que se deslocar às diversas residências dos professores e estes arcavam com as pesadas despesas com a limpeza, conservação, etc. (RIBEIRO, *Ibid*, p. 48)

A principal consequência desta realidade é que as aulas passaram a ser procuradas apenas por dois grupos: os que não tinham condições de ingresso no ensino superior e queriam ter algum elemento de cultura literária; b) ou os que precisavam esperar uma oportunidade (financeira) para o ingresso em colégios e faculdades.

Visando dar alguma organicidade ao ensino secundário, enfrentando os problemas percebidos, foram criados os chamados liceus provincianos, que na prática não passaram de uma reunião de aulas avulsas num mesmo prédio (RIBEIRO, *ibid*, p. 48) continuando refém dos mesmos problemas administrativos e

pedagógicos, porque não alterou sua concepção educativa e suas bases sociais e epistemológicas.

Ao lado das aulas avulsas do ensino primário e secundário, começaram a ser criadas as escolas normais e os cursos preparatórios de ingresso ao ensino superior, este último com o mesmo valor social dos cursos secundários. As escolas normais passaram a ser *locus* de formação dos docentes do ensino primário, implantadas nas províncias conforme os interesses políticos dos seus governantes.

Enquanto isso, os professores que lecionavam no ensino secundário, segundo Santos (2013), continuavam sendo autodidatas, situação que só se modificará a partir da década de 1930, através da chamada Reforma Francisco Campos. Em suas palavras

Até as primeiras décadas do século XX, os professores do ensino secundário no Brasil eram autodidatas como profissionais da educação. A formação em curso superior e a especialização para lecionar uma única disciplina foi um processo longo, que ganhou força com a reforma Francisco Campos em 1931, ao instituir no Decreto n. 19.890 a necessidade de formação docente para este nível de ensino e o registro dos professores secundários no Departamento Nacional do Ensino. A criação de um curso para a formação de professores secundários na Universidade de São Paulo foi sucedida pela implantação de novos cursos com a mesma finalidade nas universidades brasileiras que se organizavam.

2.2. O BRASIL REPÚBLICA: “MUDANÇAS” OU “REPETIÇÃO”

2.2.1. A primeira reforma na Educação: BENJAMIN CONSTANT

O Império entra em crise e por mão de um golpe militar se instaura a República, reorganizando as instituições políticas brasileiras. A elaboração de uma nova Constituição demorará dois anos, sendo promulgada em 1891. Enquanto isto, o governo provisório da República institui algumas mudanças legais, sendo que destacaremos a educação, foco da nossa pesquisa.

Entre 1890 e 1891, após a instalação do Novo Regime, sob o ministério de Benjamin Constant nos Negócios de Instrução Pública, são publicados os Decretos

981/1890 - Regulamentos da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal; e o de n. 1.075/1890 – Aprova o Regulamento do Ginásio Nacional e o de 1.232-G/1891.

Estes três Decretos, por força da legislação vigente, reformavam o ensino primário e secundário do Distrito Federal e a educação superior, artística e técnica em todo o território nacional. Contudo, era prática no Brasil que o modelo adotado pelo Distrito Federal provocasse uma readequação do sistema educacional em todo o território nacional. Assim, justifica-se entender a reestruturação do sistema de ensino empreendida pela reforma Constant. A partir da reforma, a educação nacional passou a ser organizado em três níveis:

- a) Educação Primária, dividida em duas dimensões: a de 1º grau destinado as crianças de 7 a 13 anos de idade; e a de 2º grau, voltada para os adolescentes de 13 a 15 anos.
- b) Educação secundária, com duração de 7 anos;
- c) Ensino superior, voltado para os cursos isolados existentes no país.

A reestruturação dos níveis de ensino tinha como proposta organizá-los pedagogicamente de forma que cada nível fosse uma etapa formativa, com objetivos determinados e romper assim com o modelo dominante no ensino secundário, que se organizava exclusivamente para o preparo do aluno ao ensino superior.

Ribeiro (1992, p. 68), analisando a Reforma Constant defende que o seu pano de fundo era tentar implementar na escola a corrente positivista, por isto se compreende a defesa da liberdade e laicidade do ensino, bem como a sua gratuidade, principalmente no nível primário.

Devido a isso, a mesma autora advoga que a reestruturação curricular do ensino secundário, objetivava, principalmente, inserir as chamadas disciplinas científicas, notadamente a biologia, a sociologia, a nova matemática, a química, a física. Com isto se buscava alterar o currículo escolar, visto como a causa do

academicismo que domina as escolas no país, onde o ensino era dirigido por uma pedagogia enciclopédica, sem nenhum sentido social.

Assim, percebemos que no subterrâneo da reforma educacional, no ensino secundário, estava o dilema de organização pedagógica entre proporcionar uma formação clássica humanística literária ou uma formação clássica humanística científica. Esta disputa constituía uma questão central nos debates constantes dos movimentos educacionais no mundo de então, situação que se originou no novo papel social atribuído ao conhecimento científico como instrumento de reorganização do tecido social, desencadeado pelo paradigma positivista.

Outra questão em relação ao ensino secundário visado pela reforma é que ela buscava dar organicidade ao seu currículo, tentando superar o modelo de aulas régias, a partir da implantação de uma sequência lógica das disciplinas, distribuídas em um ano letivo, ao mesmo tempo em que instituiu instrumentos de avaliação de aprendizagem, que objetivava aferir o sucesso dos educandos nas matérias estudadas.

É verdade que o artigo 45 do Decreto 981/1890 permitia que o Ginásio continuasse oferecendo matrículas a alunos externos em matérias avulsas, porém havia uma sequência lógica, conforme o seu programa, para que elas fossem cursadas.

Por fim, ao instituir os Exames de Madureza, que constituía um dos instrumentos avaliativos do Ginásio, o Decreto 981/1890, em seus artigos 36 e 38, definia dois tipos de certificação para os alunos do Ginásio Nacional ou seu congênere nos estados: a certificação dos que foram aprovados em todas as matérias e que teriam direito a matricular-se em qualquer curso superior; e o certificado de bacharel em Ciências e Letras para os que foram aprovados em pelo menos dois terços das matérias cursadas. Com estes mecanismos, o ensino secundário tinha sentido em si mesmo, ainda que não conseguisse superar completamente seu caráter de etapa preparatória para o ensino superior.

No tocante aos profissionais da educação, os professores do ensino secundário deveriam ser selecionados a partir de concurso público para uma cadeira - através de prova teórica e prática, conforme a cadeira - e o certame deveria ser disciplinado em regulamento próprio. No Decreto n. 1.075/1890 artigo 55, parágrafo 1º foi estabelecido às condições para a participação do candidato no concurso.

Para esta inscrição exigir-se-ha: prova de moralidade mediante folha corrida, e documento que ateste maioria legal. Os candidatos poderão entretanto acrescentar quaisquer documentos de capacidade profissional em seu abono [sic].

Pelo texto acima, não havia exigência de formação superior na cadeira disputada, evidenciando que qualquer cidadão, desde que cumpridos os requisitos de idade e moralidade, poderia ser docente do ensino secundário. Conforme já exposto, a não exigência de formação para lecionar no ensino secundário permanecerá até as três primeiras décadas da República, quando a partir da criação de Universidades no Brasil se estabeleceu a condição de formação em curso superior específico para se lecionar nas disciplinas do ensino secundário.

Apesar dos seus limites, a Reforma Constant representa um avanço, tendo em vista a organização educacional que prevalecia antes dela. Mesmo assim, como demonstra Ribeiro, (*ibid*), ela sofre críticas severas, inclusive dos defensores do positivismo, que a acusará de ter distorcido o pensamento desta corrente científica, citando como exemplo a inserção dos estudos científicos na formação de alunos que ainda não estavam preparados para estudarem as referidas matérias. As críticas se avolumam e provocam já em 1893 uma reforma curricular no Ginásio Nacional com a ampliação da parte literária em detrimento da científica.

O dilema – formação literária x formação científica como base do currículo – atravessa o primeiro período da República ora pendendo para um lado (literário) ora por outro (científico) no ensino secundário, prejudicando sua proposta político-pedagógica que deveria ser adequada às transformações sociais do país. As Reformas Educacionais que sofrem as escolas no decorrer de três décadas seguintes da República visa enfrentar esta disputa, provocando uma instabilidade em relação às disciplinas que deveriam compor o currículo.

Em 1891, a primeira Constituição da República é promulgada, com destaque para o aumento de artigos dedicado à educação. Na primeira Constituição da República se estabeleceu a concorrência do Estado e União concernente ao ensino secundário. Atribuiu ao Congresso Nacional o poder de criar, assim como os estados e DF, escolas de ensino superior e secundárias, além de “animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais (art. 35, item 2º)”.

Por fim, definiu no art. 72, parágrafos 6º que o ensino nos estabelecimentos públicos deveria ser leigo e no art. 24 o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial. É importante ressaltar que a Constituição de 1891 legitimou a Reforma Constant, no tocante à organização da educação no país, com destaque para o ensino secundário, que continuou como responsabilidade dos estados.

Pós-primeira Constituição, as críticas contra o modelo educacional implantado pela Reforma Benjamin se avolumam e é aprovada a sua primeira reforma, em 1893. A esta se seguirá mais quatro reformas, sempre denominadas pelo nome do seu autor.

2.2.2. Reformar a educação para mudar o país: as reformas implantadas nas primeiras três décadas da República

A série de reformas visando alterar as duas primeiras reformulações da educação promovidas no curto período republicano começa no início da década de 1890 do século XIX. Em 1901 é publicada a Reforma Eptácio Pessoa, conhecida como Código de Ensino Eptácio Pessoa, promovendo mudanças nas Instituições federais de ensino superior e secundário. Saviani, 2013, p. 169-70, vai destacar três características desta reforma:

- a) Ratificou o princípio da liberdade de ensino, introduzido pela reforma Leôncio de Carvalho promulgada antes da República;
- b) Equiparou as escolas particulares às oficiais, instituindo um rigoroso acompanhamento dos seus currículos;

c) Retomou a liberdade de frequência, que havia sido abolida pela reforma Leôncio de Carvalho.

Ribeiro (2013), por sua vez, destaca que esta reforma foi uma vitória da corrente humanística literária, acentuando no currículo mais as matérias literárias em detrimento das científicas, na medida em que disciplinas como sociologia, biologia e moral foram excluídas do ensino.

Dez anos depois, o ensino brasileiro será palco de uma nova reforma, denominada Reforma Rivadávia, promulgada em 1911. Ao analisar esta reforma, Ribeiro, op. cit. destaca que esta reforma:

- a) Retomou a orientação positivista no currículo ao dar um caráter mais prático às matérias;
- b) Ampliou o princípio da liberdade espiritual, ao pregar a desoficialização;
- c) Aprofundou a concepção de frequência escolar facultativa;
- d) Transferiu para as faculdades os exames de ingresso dos alunos neste nível, visando com isto acabar com a organização vigente do ensino secundário ser apenas porta de entrada para as faculdades. Isso anulava a concepção de que o ensino secundário deveria formar o aluno para o exercício da cidadania. Na análise da autora acima, esta reforma provocou um desastre no ensino brasileiro, com consequências terríveis no ingresso e na permanência do aluno na escola, complicando ainda mais sua qualidade pedagógica.

A reforma Rivadávia despertou severas críticas, que apontavam as suas consequências danosas no então sistema educacional brasileiro, especificamente no ensino secundário. Essas críticas se avolumaram e é o pano de fundo para a aprovação de uma nova reforma na educação brasileira.

Em 1915 é promulgada a Reforma Carlos Maximiano, cujo objetivo principal foi resolver as consequências desastrosas apontadas pela opinião pública provocadas pela Reforma educacional anterior. Nesta direção, a nova reforma estabeleceu as seguintes medidas:

- a) Reoficializou o ensino.

- b) Criou o vestibular, estabelecendo que os exames de ingresso no ensino superior deveriam ser realizados nas próprias faculdades e somente por quem era portador de diploma de ensino secundário.

Ribeiro (2013) vê nesta ação uma medida que contribuiu para aumentar a exclusão populacional de ingresso ao curso superior, dada a realidade de analfabetismo na sociedade brasileira.

Para Palma Filho (2005, *apud* Silva, 1969, p. 274),

[...] foi uma reforma [mais] inteligente pelo fato de que procurou manter das reformas precedentes o que nelas houvesse de progressivo e fosse conciliável com a experiência anterior. Assim, da Lei Rivadávia conserva-se o exame de admissão às escolas superiores; do Código Epiácio Pessoa, o ensino seriado e a redução do currículo; da Reforma B. Constant, a restrição da equiparação aos estabelecimentos estaduais; e da relativamente longa experiência do ensino secundário brasileiro, os exames preparatórios.

A reforma Luiz Alves/Rocha Vaz fecha o ciclo das alterações legais no ambiente da educação no país. É resultado de um acúmulo de críticas à ineficiência das reformas anteriores em expandir o ensino público, bem como garantir a sua qualidade, tendo em vista um contexto social e político de profundas agitações no país. Suas causas não são apenas de ordem interna do país. Fatores externos explicam esta reforma, principalmente grandes transformações realizadas no interior das ideias educacionais, impulsionadas pelo movimento denominado de otimismo pedagógico²¹ e que se tornou hegemônico no pensamento pedagógico dos países europeus e norte-americanos e com reflexo profundo nas primeiras décadas da República brasileira. O objetivo central desta Reforma foi a reorganização do ensino superior e secundário no país, através do Decreto n. 16.782-A.

²¹ Tendo como fundamento as ideias pedagógicas da Escola Nova, surgida nos países europeus e nos EUA, a educação passará a ser vista como remédio para resolver os graves problemas sociais do Brasil, causas de nosso atraso econômico e político. Educar aparecer como um projeto político-social que geraria crescimento e desenvolvimento social, já que ao eliminar o analfabetismo crescente do país (em 1920, 65% da população brasileira com idade de quinze anos acima eram analfabeta e mais da metade da população da brasileira acima de quinze anos eram excluídas da escola), teríamos o tão sonhado progresso, já que modelaríamos a nossa cultura a partir do cultivo do espírito patriótico dos brasileiros, apontado como essenciais para nosso progresso rumo a prosperidade enquanto nação. Esta conjuntura social contribui para o surgimento de movimentos políticos em prol da transformação das condições sociais da educação brasileira. Destacamos a criação em 1924 da Associação Brasileira de Educação, que representou um passo significativo para repensar a organização educacional no Brasil, já que lutou incansavelmente na defesa da necessidade de uma reforma profunda na educação para que esta enfrentasse os desafios de nosso país.

Do Decreto que promoveu a referida Reforma, nos interessa os artigos 47, 55, 204 e 268 por definirem o que seria o ensino secundário, deixando patentes os seus objetivos e sua organização.

No artigo 47, o secundário é definido como um prolongamento do ensino primário e teria como objetivo fornecer uma “cultura média do país”; seu tempo de duração é de seis anos; sua organização, a seriada, que conteria matérias a serem cursadas a cada ano.

O acesso ao secundário se daria através de exame obrigatório, com conhecimentos definidos que contaria na prova, conforme o art. 55, § 1º. No tocante à frequência, o artigo 204 torna-a obrigatória, novamente institucionalizando um princípio essencial, dadas as condições sociais, políticas, econômicas e educacionais do nosso país, prevalecendo este princípio – a obrigatoriedade da frequência – até hoje.

Por fim, destacamos que através do artigo 268 as instituições de ensino secundário, mantidas pelos Estados, poderiam requerer a sua equiparação ao Colégio D. Pedro II, adquirindo as prerrogativas desta Instituição Oficial, inclusive o poder de emissão de diploma de bacharel em Ciências e Letras, representando um avanço na estruturação da educação pública brasileira.

Conforme já exposto anteriormente, as reformas educacionais das três primeiras décadas do século XX não enfrentaram o problema da qualificação docente para atuar no ensino secundário. Os docentes deste nível de ensino continuavam sendo autodidatas, em sua maioria, formados em cursos de Medicina, Engenharia e Direito.

2.2.3. A revolução de 1930, a organização do ensino secundário e a formação de professores

Após mais de três décadas de instalação da República, fatores sociais, políticos e econômicos provocaram a chamada Revolução de 1930 que instala

Getúlio Vargas no Poder, a partir de uma “revolução”²². O Brasil entra em nova etapa histórica e o sistema educacional é reestruturado para atender as demandas das mudanças educacionais promovidas, as quais buscam responder ao movimento intenso no seio da dimensão educacional na “República Velha”, que refletiam sobre a função social da escola e como ela se realiza na realidade concreta do país.

O ano de 1930 representa um ruptura em todas as dimensões com o passado brasileiro. Inicialmente, a República Velha com sua política de alternância da ocupação do poder central entre São Paulo e Minas Gerais, a chamada política de café com leite, é destronada pela ação liderada por Getúlio Vargas e uma nova lógica de composição de forças para ocupar o poder central é instaurada²³. Na economia, há uma intensificação do processo de industrialização que altera significativamente a composição dos grupos sociais – a substituição da importação é apenas um dos processos econômicos alterados. Socialmente, há uma mudança na sua estrutura, inclusive com o início do processo de êxodo entre campo/cidade e entre estados/estados, cidades/cidades, aumento de proletariado e de uma classe média.

No poder central, Vargas²⁴ dá início a uma série de reformas econômicas, políticas e educacionais que representam uma nova etapa social. Na dimensão da

²² Por fugir ao objeto de nosso estudo, não entraremos em um debate sobre o conceito de revolução e se a chegada de Getúlio ao poder se deu por revolução.

²³ Ao denunciar a corrupção no processo eleitoral, Getúlio Vargas impede a posse do eleito de forma fraudulenta e assumi a função de presidente da República em alianças com várias forças sociais que participaram deste movimento político.

²⁴ A República Velha, denominada de café com leite, chega ao fim através de uma Revolução liderada por dois grupos sociais, reunidos em torno da chamada Aliança Liberal, nos anos de 1930. Conforme PANDOLFI, Dulce Chaves; GRZYNSZPAN, Mario. Da Revolução de 30 ao Golpe de 37: A depuração das Elites. Revista de Sociologia e Política, n. 09, 1997, nas p. 8 e 9, a composição destes dois agrupamentos responsáveis pela Revolução de 1930 eram:

- a) O grupo político, composto por ex-presidentes da República, governadores e ex-governadores dos estados, dissidentes de partidos que sustentava o governo federal, cujo discurso era centrado na crítica a hipertrofia do poder Executiva, na fraude eleitoral e na imposição pelo então Presidente da República, Washington Luiz, do nome do seu sucessor. Este grupo defendia mudanças nos mecanismos eleitorais responsáveis por tais desvios, promovendo mudanças institucionais que permitissem a eleição de homens realmente comprometidos com o país;
- b) Ao lado do grupo político, encontram-se os rebeldes “tenentes, que desde a década de vinte buscavam modificar a velha ordem através da luta armada. Este grupo se definia como antioligarquico e insistia na necessidade de reformas político-administrativas. As suas propostas eram a moralidade das instituições, a educação pública obrigatória, a adoção do voto secreto e o redimensionamento do papel do Exército na sociedade.

No quadro econômico, o Brasil substituiu a produção do açúcar realizada no Nordeste pelo café, iniciada no Rio de Janeiro e que se estendeu para o Oeste paulista e financiou o desenvolvimento da indústria nascente do país e

educação, as mudanças começam com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo indicado como seu titular o educador Francisco Campos, que militava em prol das ideias da Escola Nova e havia, ao lado de Mário Casasanta, promovido uma reforma do ensino no estado das Minas Gerais, nos anos 1927/28.

O novo Ministro da Educação baixa sete Decretos que alteraram profundamente o modelo da educação nacional: no dia 11 de abril de 1931 são publicados os seguintes Decretos: o de Nº.19.850, dispondo sobre a criação do Conselho Nacional da Educação; o de Nº. 19.851, que reorganizava o ensino superior no país a partir do modelo de universidades; o de Nº. 19.852 dispondo sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Sete dias depois destes decretos, sai o de Nº. 19.890, reformando o ensino secundário no país, com profundas alterações em seu modelo organizacional. Os outros três Decretos são publicados respectivamente: no dia 30 do mesmo mês e ano, os de Nº. 19.941, que restabelecia o ensino religioso nas escolas públicas e de Nº. 20.158, organizando o ensino comercial e regulamentando a profissão de contador; um ano depois, no dia 14 de abril, se publica o último decreto, o de Nº. 21.241, que tinha como objetivo consolidar as disposições sobre a organização do ensino secundário no país.

A publicação desta série de Decreto demonstrou, para alguns estudiosos da educação, que pela primeira vez no país, ela passa a ser uma preocupação nacional e seu funcionamento disciplinado com o propósito de ser um instrumento alavancador do progresso social da nação, conforme se propagava nas reformas anteriores, desde o início da República. Dos Decretos publicados, três interessam diretamente ao nosso estudo por se relacionarem com a estruturação do ensino secundário e os seus professores. São eles: os Decretos de Nº 19.851, de Nº 19.852 e o de Nº. 19.890.

Antes de expor o conteúdo dos três decretos, é importante destacamos a observação da professora Semeraro (1977, p. 30), ressaltando que somente a partir

uma nova etapa de desenvolvimento social, marcada por uma industrialização acelerada, pelo aumento da população urbana e surgimento de uma classe proletária, que contribuam para a alteração da correlação de forças políticas. inicia-se a etapa denominada de “substituição das importações”.

Getúlio Vargas é produto deste complexo processo sócio-político, que o leva ao poder central e suplanta a hegemonia política de dois estados (São Paulo e Minas Gerais) que se alternava no poder a base daquilo que ficou conhecido como política do coronelismo.

do ano de 1930 se institui um *lócus* de formação de professores para o então ensino secundário.

Como entender que o Brasil, em quatro centenas de anos, não tenha conseguido instituir a obrigatoriedade da formação docente para um nível de ensino tão essencial para o sucesso da aprendizagem do educando - já que desde o final do Império relatórios e mais relatórios de autoridades públicas e privadas chamavam a atenção para a qualidade do ensino ministrado nas escolas brasileiras no nível secundário e o despreparo docente para cumprirem suas atividades pedagógicas com êxito?

Diversos fatores são apontados para tal realidade. Pensamos que um deles se destaca: o Brasil do Império e das três primeiras décadas, além de não conseguirem universalizar o ensino primário, percebia o ensino secundário como privilégio e apenas como ponte para ingresso no ensino superior: isso era uma demanda das classes abastadas, em número reduzido em nosso país.

Considerando que até a década de 1930 os professores do ensino secundário eram formados nos cursos superiores até então existentes no Brasil, principalmente o de Medicina, Engenharia e Direito, há, segundo os estudos de Nóvoa (1987) um constante movimento dos docentes no sentido da criação do monopólio da profissão docente no ensino secundário, assim como aconteceu no ensino primário. No seio da sociedade brasileira se trava uma batalha política para que o exercício profissional docente fosse exclusividade dos formados deste campo social²⁵.

Novoa, op. cit., mostra que os docentes advogaram, no passar dos anos, que o Estado instituisse critérios para quem desejasse lecionar e afirma ainda que a crescente formação especializada *in lócus* próprios de formação de professores constitui uma disputa social empreendida pelo movimento docente ao longo de sua história social.

Feita estas observações, passamos a uma análise dos referidos Decretos. Iniciaremos pelo Decreto de Nº 19.851/1931, que reorganizou o ensino superior no

²⁵ Conforme já exposto anteriormente há um intenso movimento da sociedade nas três primeiras décadas da República e no campo da educação há inúmeros movimentos sociais que debatem vários temas, dentre os quais a formação docente.

país, instituindo o sistema universitário. Ele é importante porque é o primeiro instrumento legal para que a formação de professores para atuarem no ensino secundário se realizasse em nível superior.

A partir desse Decreto, o ensino superior tem como *lócus* principal de existência, a universidade, que ao ser criada, deveria atender a alguns critérios, principalmente a reunião dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras (art. 5º, I).

Na esteira da reestruturação do ensino superior, o Decreto Nº 19.852, dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, definindo a função da Faculdade de Educação, Ciências e Letras na formação de professores para o ensino secundário. Com esta medida legal, institucionalizou-se a formação de professores para essa etapa da educação escolar.

A organização da Faculdade é regulada no art. 199, do referido Decreto. Por ele, a Faculdade é composta por três Seções: a de Educação, a de Ciências e a de Letras. Em seguida, alguns artigos definem a estruturação das Sessões. Na Seção de Educação era ministrado o curso de Ciências da Educação (art. 200); Já na de Ciências, o de Matemática, Física, Química e Ciências Naturais (art. 201) e, por fim, na de Letras, as disciplinas de Letras, Filosofia, História e Geografia e línguas vivas (art. 203).

A partir desta normativa, o modelo de formação na Faculdade passa a ser o seguinte: uma formação especializada em disciplinas em cada curso da Seção, e, após isto deveria cursar as disciplinas das ciências da educação, na Seção de Educação. Posteriormente, este modelo ficou conhecido como 3+1 e que se consolidou como modelo de formação de professores, separando formação geral de formação pedagógica²⁶. No nosso entender, as mudanças legais efetuadas posteriormente não conseguiram superar a lógica curricular deste modelo, que Ludke e Goulart (1996, p. 30), apontam como “separação entre formação específica

²⁶ Ver a este respeito LUDKE, Menga; GOULART, Sílvia M. Licenciatura – Novos Caminhos pela Via da Disciplina. In. BRZEZINSKI, Iria (org.). Formação de Professores – um desafio. Goiânia: UCG, 1996; e SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

e formação geral” e “falta de integração entre teoria e prática” e que em Saviani, (2009, p. 148/49), aparece como dois modelos, o de conteúdos cultural-cognitivos e o de conteúdos pedagógico-didáticos.

Consolidando as mudanças que atingiam diretamente o ensino secundário, em 18 de abril de 1931, o governo publica o Decreto Nº 19.890, alterando a organização do ensino secundário no Brasil. As principais mudanças introduzidas pelo referido Decreto foram:

- a) O ensino secundário passa a ter uma duração de 7(sete) anos, continuando seriado por ano;
- b) Passa a ser dividido em duas etapas: denominada de Fundamental com duração de cinco anos e de Complementar com dois anos;
- c) A etapa Complementar passava a ser obrigatória para os que desejassem ingressar no ensino superior. No seu currículo deveriam constar as disciplinas obrigatórias do curso superior que o aluno desejava realizar, definidas já no referido texto legal. A exceção a isto é da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que no artigo 8º do referido Decreto, afirmava que ela deveria estabelecer as disciplinas obrigatórias.
- d) Ele deveria ser realizado em estabelecimentos oficiais e particulares. Manteve-se a equiparação entre escolas pública (de responsabilidade dos estados ou dos municípios) e privada, garantindo a elas o poder de emitir diplomas. Visando garantir que as escolas equiparadas tivessem a mesma estrutura das administradas pelo governo central foi instituído a obrigatoriedade de seu funcionamento ser autorizado pelo Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação e Saúde Pública, a partir do atendimento de critérios estabelecidos no artigo 45.
- e) O ingresso nos estabelecimentos do ensino secundário deveria se dar a partir de um exame onde o candidato era avaliado em algumas disciplinas.
- f) Criava o Registro de Professores. Esta é uma novidade do Decreto. A partir daí surge o registro de professores junto ao órgão superior de ensino do país. Nessa direção se estabelecia um prazo de transição para o registro daqueles que pretendiam lecionar no magistério secundário até dois anos após a diplomação dos primeiros graduados nas Faculdades de Educação, Ciências

e Letras. Após isto, somente poderia lecionar no secundário os diplomados por essa Faculdade. Com isto, se oficializava a obrigatoriedade de formação em nível superior como condição para se lecionar o ensino secundário no Brasil.

Infelizmente, devido problemas estruturais, conforme Semeraro, (1977, p. 17/18), a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, idealizada por Francisco Campos, não se instalou, anulando uma experiência política interessante no campo de formação de professores²⁷.

Em 1937, Getúlio instala o chamado Estado Novo, através de um golpe político e passa a reformar as instituições brasileiras. A educação sofre modificações novamente, visando atender o projeto econômico e político implementando. O Estado Novo começa com a imposição de uma Nova Constituição. Em 1937, Getúlio impõe ao Brasil uma Constituição, que, ao contrário da anterior - dita mais liberal - tem inspiração nos modelos fascistas europeus, nas palavras de Vieira, (2007, p. 298/99). Sete características da nova Constituição, no campo educacional, são apontadas pela referida professora:

- a) Uma volta à centralização, com ampliação da competência da União em fixar bases e elaborar diretrizes da educação, visando a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude;
- b) A liberdade de ensino (ensino privado), pela primeira vez é objeto de um artigo constitucional;
- c) O dever do Estado com a educação é colocado em segundo plano, pois assume uma função compensatória na oferta escolar destinada à infância e à juventude que faltarem recursos para estudarem nas escolas particulares;
- d) O dever prioritário do Estado é oferecer ensino pré-vocacional e profissional, sendo flagrante a omissão em relação aos outras modalidades de ensino;

²⁷ O mesmo destino tem duas experiências de formação de professores: a Faculdade de Educação e Filosofia, criada pela Universidade de São Paulo – USP, em 1934. E a Escola de Educação, da Universidade do Distrito Federal, em 1935, criada por Anísio Teixeira.

e) É clara a concepção de educação como aquela destinada aos que não podem pagar.

f) Apesar de estabelecer que o ensino primário é obrigatório e gratuito, estabelece que aqueles que tem condições financeiras devem contribuir com o caixa escolar, mostrando que educação gratuita é educação dos pobres.

g) Afirma que o ensino religioso deve constar como matéria do curso ordinário do primário, secundário e normal, sendo facultativo, contudo, devido o catolicismo ser majoritário no país; isto tornou a frequência nas aulas de religião algo quase obrigatório.

Dois anos após o golpe de Estado, o então ministro da educação baixa o Decreto-Lei 1.190, de 4 de abril de 1939, pelo qual o lugar da Faculdade de Educação, Ciências e Letras é ocupado pela criação da Faculdade de Filosofia. Tal modelo se generaliza e se consolida como *locus* para formação dos professores do ensino secundário. Nas palavras de Semeraro (op. cit., p. 20)

Com o Decreto-lei nº. 1.190, de 4 de abril de 1939, consolidavam-se as tendências profissionalizantes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Através deste Decreto organizou-se a Faculdade Nacional de Filosofia e estabeleceu-se o modelo a ser seguido por todas as instituições deste tipo, em todo o território nacional. Seus objetivos eram: [...] b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal [...].

Saviani (2009, p. 146), aponta também a influência deste modelo nas experiências de formação de professores no país como um todo. Segundo ele,

Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática.

O modelo de formação na Faculdade de Filosofia seguia o definido no projeto pedagógico da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Ministro Francisco Campos: o aluno cursava em três anos as disciplinas especializadas e recebia o título de “bacharel” e caso desejasse poderia cursar mais um ano as chamadas disciplinas pedagógicas, no “Curso de Didática”, recebendo o título de “licenciado”, podendo com isto exercer o magistério nos cursos secundários e normal (SEMERARO, *Ibid*, p. 40).

A principal crítica a este Decreto é que ele se concentra na formação teórica, esquecendo-se da formação prática, que colocaria o aluno em contato com o chão da escola, conhecendo no cotidiano a realidade das escolas pública e privada brasileiras.

Além desse Decreto-Lei, o governo federal baixa outros seis decretos-leis entre 1942 e 1946, que foram denominadas como as Leis Orgânicas do Ensino, conhecidas como Reforma Capanema que se configura numa nova reforma para o ensino secundário.

O Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, a chamada Lei Orgânica do ensino secundário, reorganizou este nível de ensino.

Esta legislação começa estabelecendo pela primeira vez as finalidades do ensino secundário, no seu artigo 1º, que eram três: continuar a formação da personalidade integral dos adolescentes, em continuidade ao primário; elevar a consciência patriótica e humanística (formação espiritual dos adolescentes) e preparação intelectual geral como base dos estudos mais elevados. Para cumprir estes objetivos, o ensino secundário continua a ser desenvolvido em dois ciclos; contudo, há alteração do tempo de cada ciclo e de sua denominação. Os dois ciclos passam a ser denominados ginásial e colegial. O ciclo ginásial teria um duração de 4 anos, cuja finalidade era socializar os elementos fundamentais do ensino secundário, conforme currículo definido. Já o ciclo colegial constava de dois cursos paralelos (o clássico e científico), com três anos e com a finalidade de consolidar o ensino ginásial, bem como aprofundá-lo. Especificamente, o clássico visava à formação intelectual, além de oferecer conhecimentos filosóficos, com

destaque para o estudo das letras antigas; já o curso científico objetivava o aprofundamento do conhecimento das Ciências.

Um dos avanços da reforma em questão é que ela rompe com o caráter propedêutico do ensino secundário no nível ginasial, deixando dele ser preparatório para o ensino superior, na medida em que estabeleceu como seu objetivo a formação geral para o educando. Contudo, o mesmo avanço não se observa na etapa colegial, que manteve o caráter preparatório para o curso superior, independente de suas duas modalidades, que na realidade não se diferenciavam em quase nada.

Saviani (2013, p. 269-70), afirma que a reforma Capanema, com todos os seus Decretos ou Leis Orgânicas do Ensino, criou no ensino secundário duas modalidades de ensino: a secundária e técnico-profissional, onde este último se subdividia em industrial, comercial e agrícola. E entende que isto se dá porque

Do ponto de vista da concepção, o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado, dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior, corporativista, pois vincula estritamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social.

Ribeiro (1992), explica o modelo dualista pelas pressões populares em torno da luta pelo direito à progressão de estudos e como saída o governo adota o modelo, fazendo com que em dez anos, tendo em vista a reforma Francisco Campos, a matrícula no ensino secundário cresça mais de 11% - apesar desse crescimento ser vinculado aos cursos profissionalizantes, com destaque para o industrial e o comercial.

O Decreto da reforma do ensino secundário preservou o modelo anterior em relação ao estatuto das escolas secundárias, afirmando que tanto as oficiais, quanto as mantidas pelos estados, municípios e particulares, tinham a mesma prerrogativa na certificação dos alunos. Passou a conceber três modelos: as federais, as equiparadas, mantidas pelos Estados, Distrito Federal e que deveriam ser

autorizadas pelo Governo Federal e as reconhecidas, que eram criadas pelos municípios e por pessoa natural ou pessoa jurídica de direito privado devendo ser autorizadas pelo governo federal, após cumprimento de diversos critérios elencados no referido Decreto.

O ingresso nos cursos secundários se dava através de exame de admissão, mantendo ainda o caráter seletivo para sua frequência, demonstrando que este nível ainda não era concebido como direito público subjetivo, evidenciando a concepção da educação secundária como privilégio de classe. Sobre os professores do ensino secundário, o Decreto, em seu artigo 79, as seguintes condições:

1. Deverão os professores do (sic) ensino secundário receber conveniente formação, em cursos apropriados, em regra de ensino superior.
2. O provimento, em caráter efetivo, dos professores dos estabelecimentos de ensino secundário federais e equiparados dependerá da prestação de concurso.
3. Dos candidatos ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino secundário reconhecidos exigir-se-á prévia inscrição, que se fará mediante prova de habilitação, no competente registro do Ministério da Educação (grifo nosso).

Pelo item 1 se percebe que há uma flexibilização sobre a necessidade obrigatória dos professores terem curso superior. Apesar da obrigatoriedade da criação das Faculdades de Filosofia, o ritmo de sua expansão no Brasil foi bastante tímido, já que o governo Vargas deu pouca atenção ao nível superior, gerando um descompasso entre expansão das matrículas de nível secundário e número de formados em ensino superior nos cursos de formação de professores.

O modelo de ensino secundário permanece até a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. Há algumas mudanças na estruturação deste nível de ensino, ainda que pontuais, já que no geral repetiu o modelo de 1942.

Após estas reformas, o governo federal vai ainda baixar mais alguns Decretos sobre a educação brasileira: Decreto-Lei Nº 8.529/ 46 – Lei Orgânica do Ensino Primário, Decreto-Lei Nº 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal, Decretos-Lei Nº

8.621/46 e Nº 8.622/46 – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e Decreto Lei nº 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

Antes de entrarmos na análise da LDB, é importante tecer alguns comentários sobre as mudanças políticas realizadas no período. O Regime do Estado Novo entra em crise política e chega ao fim provocado por diversos fatores socioeconômicos e políticos. Em 1946, uma Nova Constituição é promulgada, resgatando o espírito democrático da de 1934, nos aspectos de funcionamento do poder e de outras temáticas, como a educação. Essa Constituição é apontada como mais democrática e liberal, apesar de não avançar tanto quando a de 1934. Vieira, (2007, p. 299-300), registra algumas características desta nova Constituição, quais sejam:

- a) A competência da União de estabelecer diretrizes e bases da educação nacional;
- b) a ideia da educação como direito de todos, apesar de não vincular isto ao dever do Estado no cumprimento deste direito;
- c) a inserção do termo “oficial”, aparecendo pela primeira vez numa Constituição Federal. Vieira interpreta este termo da seguinte forma: com ele há uma diferenciação legal entre poderes públicos e livre iniciativa particular na gestão do ensino escolar. Contudo, ela chama a atenção que isto também sinaliza a possibilidade do ensino posterior ao primário não ser gratuita;
- d) a questão do ensino religioso;
- e) a inserção de artigos que vinculam os recursos da educação, atribuindo responsabilidade aos Entes federados do percentual que cada um deles deve gastar no sistema de ensino sob sua responsabilidade, representando isto uma novidade em termos legais.

2.2.4. Os professores do Ensino Secundário na Primeira LDB

No espírito desta Nova Constituição - quando a União passou a ser responsável por legislar sobre as diretrizes e bases, atendendo uma reivindicação do movimento escolanovista e constante do Manifesto dos Pioneiros da Educação

de 1932 - a sociedade brasileira inicia um debate intenso em torno da elaboração da primeira LDB, cujo propósito deveria estabelecer as diretrizes e a base da educação, além de organizar um sistema educacional nacional.

O projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB), após longos debates na esfera do Poder Executivo, é enviado em 1948, pelo ministro Clemente Mariano, para aprovação do Congresso Nacional. Chegado ao Congresso Nacional, uma verdadeira luta política é travada em torno da LDB, provocando uma movimentação enorme na sociedade brasileira. Entre o seu envio e o ano de 1952, o projeto permanece nas comissões parlamentares, provocando debates intensos. Após este ano e até 1958, o debate gira em torno da interpretação do texto constitucional e logo em seguida, até a sua aprovação final, em 1961, a luta é entre o projeto original e o texto substitutivo de Carlos Lacerda - apontada como de caráter mais voltado para atender os interesses dos representantes da Igreja Católica e da iniciativa privada.

Ribeiro (1992, p. 145), destaca que os debates extrapolaram o Parlamento e ganharam as ruas, com campanhas contra ou a favor do substitutivo de Lacerda. Não apenas nas escolas com os professores, alunos e pais, mas em lugares os mais diversos, os profissionais, incluindo os operários, debatiam o projeto de lei.

Ainda conforme Ribeiro, *ibid*, há uma leitura dominante dos que analisam o período mostrando uma vitória parcial dos defensores do ensino privado e religioso no texto aprovado e que isto bloqueou ações efetivas na melhoria do ensino público no país, necessárias para o momento histórico que vivíamos. Em 1961, no dia 20 de dezembro, a LDB é aprovada com o número 4.024.

Com isto, pela primeira vez no Brasil, em uma só lei o ensino brasileiro é estruturado, abrangendo o ensino primário, ensino médio e ensino superior. Um avanço inicial é que a LDB definiu, pioneiramente, quais seriam os fins da educação nacional e em que ela deveria se inspirar: na liberdade e solidariedade humana. Destacamos, além do exposto acima, o seguinte:

- a) A educação, segundo esta legislação, é direito de todos e responsabilidade pública e privada.

- b) O Estado deve garantir ensino universal, inclusive para os que não têm condições financeiras.
- c) São criados os Conselhos Federal, Estadual e Municipal de Educação, que passam a cumprir um papel importante na definição do currículo escolar ao definir as suas disciplinas obrigatórias e optativas.

No que se refere ao nosso objeto de estudo, ele passa a ser chamado de Ensino Médio, sofrendo modificações tímidas em sua organização conforme seguinte:

- a) Mantém o modelo anterior, com dois ciclos, ginásial e colegial.
- b) O ciclo ginásial passa ter a duração de 4 anos; já o colegial, três anos.
- c) Os dois ciclos se dividem em secundário e técnico (podendo ser agrícola, industrial, comercial) e normal.
- d) Na legislação este grau de ensino visa à formação do adolescente, como continuidade do ensino primário, bem como a preparação para profissões técnicas e formação de professores para o ensino primário.

Definida a estrutura do Ensino Médio, o artigo 59 e seu parágrafo único estabelecem que os professores desse nível de ensino serão formados nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e “professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica (sic)”. O parágrafo único deste estabelece que a formação de professores para o ensino normal pode ser realizada nos Institutos de Educação. Continuando, o art. 61 estabelece que só poderiam lecionar no ensino médio professores com registro no órgão competente e aprovado por concurso público de provas e títulos.

Esses dois artigos representam um avanço significativo, contudo, tendo em vista a ausência de professores licenciados em faculdades de Filosofia e cursos especiais de educação técnica, os artigos 117 e 118 estabeleceram que fosse permitido o exercício do magistério por meio de exame de suficiência no caso do ensino técnico. Ou ainda, no magistério, por profissionais liberais de cursos superiores correspondentes ou técnicos diplomados na especialidade, anulando a potencialidade de garantir a formação de professores nos cursos superiores específicos.

Essa organização do ensino brasileiro permanecerá até a decretação de duas leis – que reformaram o ensino superior, médio e primário durante a ditadura civil-militar no nosso país que alterou nossa educação formal. Elas são publicadas como desdobramentos do golpe de estado de 1964, que implantou a ditadura militar no país, suplantando as liberdades políticas, sociais e sindicais.

Vamos analisar a lei relacionada ao Ensino Médio. Em 1971, o governo decreta a Lei 5.692, fixando diretrizes e base para a educação nacional, que passa a se organizar em 1º e 2º graus, modificando a denominação anterior destes níveis de ensino e alterando seu formato. Passa a ter como objetivo desenvolver as potencialidades dos educandos como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Com esta lei o ensino de 1º grau passa ter 8 (oito) anos e 2º grau, três ou quatros anos. O objetivo deste último nível é a formação integral do educando. Contudo, devido ao projeto pedagógico da ditadura, o 2º grau passou a priorizar a formação técnica, visando o preparo profissional e atendimento às demandas do chamado “milagre brasileiro”, a construção do Brasil Grande.

No tocante aos docentes do agora 2º grau, a lei estabeleceu que sua formação deveria se elevar progressivamente, ajustando-se as questões culturais de cada região e disciplinas, áreas de estudos ou atividades (art. 29). Com isto, são estabelecidos dois tipos de formação em nível de licenciatura, em curso de graduação: as licenciaturas curtas e plenas. Para o exercício no ensino do 2º grau era necessária a licenciatura plena ou, no caso de quem já possuía licenciatura curta, curso adicional que complementasse a formação do docente.

As licenciaturas curtas foram justificadas como uma opção para enfrentar a realidade de formação dos professores em sala de aula, onde somente 36% dos professores em exercício atendia a legislação nacional. Somado a isso, a legislação adotou duas outras estratégias para enfrentar a realidade educacional de qualificação dos professores:

- a) A realização de um exame de suficiência por parte do candidato que garantia o exercício docente, o qual deveria ser regulamentado pelo Conselho Federal

de Educação e realizado em instituições oficiais de ensino superior indicada pelo mesmo Conselho;

- b) Permitir que profissionais formados em cursos superiores de outras áreas realizassem estudos complementares que envolvessem formação especializada e pedagógica, habilitando-o para lecionarem no 2º grau, conforme o artigo 78, em disciplinas compatíveis com sua formação superior.

Analisando a instituição da licenciatura curta, Santos e Mororó (2019, p. 7), afirmam que esta normativa visava resolver, a partir de 1960, em caráter emergencial, o problema da falta de professores qualificados e o déficit de docentes na rede pública do ensino. Para esses autores, as licenciaturas curtas provocaram um aligeiramento e integralização dos cursos em curto espaço de tempo. As soluções apresentadas não resolveram o problema de ausência de formação superior dos docentes do ensino de 2º grau, além de comprometer a sua qualidade educativa, prejudicando a aprendizagem dos educandos e favorecendo a desvalorização dos professores e sua condição socioeconômica.

Mesmo estabelecendo que o exercício docente no ensino estaria restrito a um registro no Ministério da Educação e que o recrutamento de professores se daria através de concurso público, criando inclusive a ideia de Estatuto do Magistério, o ensino de 2º grau continuou sendo ministrado por profissionais sem atender os requisitos legais.

Essa organização do ensino secundário e o modelo de formação para o seus professores sofrem modificações pontuais, realizadas pelo Conselho Federal de Educação, Universidades e Governos Estaduais e Federal, provocadas por críticas severas realizadas pelo movimento dos educadores durante os anos de 1980 e nos cinco primeiros anos de 1990. Principalmente no que diz respeito ao seu caráter profissionalizante que aviltou a formação geral dos alunos (através da Lei n. 7.044, de 18 de Outubro de 1982) e na distância entre formação docente nas licenciaturas e realidade do chão da escola; além disso, a qualificação docente aligeirada, que impactava na qualidade da educação ministrada no país.

A queda da ditadura não significou que suas instituições ruíram automaticamente. No caso da educação, é após a Constituição de 1988, que se

iniciam as alterações significativas. Com a Nova LDB, em 1996, as novas diretrizes e base da educação são criadas, iniciando um novo momento educacional no país.

2.2.5. A Nova Constituição e a Nova LDB

Iniciaremos expondo como a Constituição Cidadã recepcionou o tema da educação. Conforme Vieira (2007, p. 304), ela é “mais extensa de todas em matéria de educação”. Nela constam “dez artigos específicos (arts. 205 a 214)” e “quatro outros dispositivos distribuídos (arts. 22, XXIV, 23, V, 30, VI, e Arts. 60 e 61 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT)”. Além do que “trata de diferentes níveis e modalidades, abordando os mais diversos conteúdos”. As mudanças na educação introduzidas pela Constituição, dentre outras, foram as seguintes:

- a) Define os princípios de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (art. 206, § I), e da gestão democrática do ensino público (art. 208, § 1º);
- b) Ensino público gratuito em estabelecimentos de ensino oficiais;
- c) Ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não o cursaram no tempo adequado (art. 208, I);
- d) Oferta do ensino noturno (art. 208, VI);
- e) Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências (art. 208, III);
- f) A obrigação das creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos ser financiados pelo Estado (art. 208, IV);
- g) Define princípios norteadores da educação (art. 206);
- h) Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- i) Coexistência de instituições públicas e privadas.
- j) A necessidade de valorizar os profissionais da educação, com plano de carreira do magistério, que devem ser aprovados por lei, onde deve constar dentre outras normativas, piso salarial, ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- k) Garantia de padrão de qualidade do ensino.
- l) Progressiva obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio;

- m) Responsabilização do Poder Público por não garantir oferta regular de ensino ou não oferecimento do ensino obrigatório;
- n) A competência exclusiva da União de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional;
- o) Corresponsabilidade da União, Estados, Distrito Federal e Municípios na proposição dos meios de acesso a cultura, a educação e a ciência, devendo desenvolver regime de colaboração entre os sistemas de ensino da educação;
- p) Definição clara da responsabilidade de cada Ente Federado com um nível de Educação e obrigatoriedade de que a União faça suplemento financeiro e apoio técnico para que os Estados e Municípios cumpram sua responsabilidade constitucional com o nível sob sua responsabilidade;
- q) Definição clara das responsabilidades financeira de cada Ente Federado, com percentual definido;
- r) Elaboração do Plano Nacional de Educação;
- s) Necessidade de ações para enfrentar o analfabetismo, eliminando-o da realidade do país.

A partir das mudanças introduzidas pela Constituição, a sociedade brasileira debateu a elaboração da Nova LDB. Assim como a de 1961, esta LDB foi alvo de uma intensa discussão em diversos espaços públicos e privados.

O processo de elaboração da Nova LDB é intenso, como foi também a de 1961. Promulgada a Nova Constituição, culminando com sua aprovação em 1996, após o então senador Darcy Ribeiro fazer um substitutivo ao projeto de Lei. As principais mudanças provocadas pela LDB foram as seguintes:

- a) A educação brasileira passa ser organizada em dois níveis: a básica e superior.
- b) O nível básico envolve três dimensões: a infantil, a fundamental e a média;
- c) Por esta legislação, o antigo 2º grau passa a ser denominado de ensino médio, sendo a etapa final da educação básica, e com duração de 3 (três) anos (art. 35).

- d) Estabeleceu também um capítulo específico sobre os profissionais da educação e obrigando que os docentes do Ensino Médio fossem portadores de diploma de nível superior de graduação específica;
- e) Instituiu a necessidade de formação continuada para os docentes em exercício e o exercício docente apenas para os que ingressarem através de concurso público de provas e títulos.

Analisando a implementação da lei concernente à formação inicial para lecionar no Ensino Médio, a realidade atual mostra que quase 100% dos seus docentes são portadores de diploma de nível superior. Porém, fatores estruturais têm permitido que disciplinas, como Sociologia, Filosofia, Arte e boa parte das exatas, sejam ministradas por professores sem formação específica na área, conforme o Censo Escolar realizado anualmente pelo Ministério da Educação.

CAPITULO 3

A HISTÓRIA DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: SEU PROCESSO DE INTERMITÊNCIA E SUA PRIMEIRA “CONSOLIDAÇÃO”

3.1. OS PRIMEIROS PASSOS DA SOCIOLOGIA COMO CIÊNCIA E A INSERÇÃO DA SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO ESCOLAR NO BRASIL

No currículo do Ensino Normal, da escola secundária, dos cursos preparatórios no Brasil, assim como em outros países, não constava a disciplina Sociologia. Isso por que a Sociologia ainda estava ganhando *status* científico e epistemológico, possibilitada pela nova mentalidade do homem moderno, o qual passou a conceber a Ciência como teoria do conhecimento legítima e legitimadora de explicação da vida humana em sociedade.

Num processo complexo de estruturação, que se inicia no final do século XVIII, a Sociologia vai produzindo seu *status* de Ciência a partir da defesa de que havia um objeto de estudo – a sociedade – que não era explicado por outras ciências instituídas (história, economia, para citar algumas), fator essencial para ganhar a disputa de ideias (COLLINS, 2009, p. 41-8; GIDDENS, 2001, p. 6) e se transformar num campo específico de saber no século XIX.

De posse da autoridade do discurso científico e nos ventos da estruturação de um sistema público de ensino como *locus* de socialização do conhecimento produzido pela ciência, a sociologia vai sendo introduzida nas universidades ocidentais, no século XIX, conforme Collins, (op. cit.) como curso/disciplina.

Em um curto espaço de tempo, o curso de Sociologia ou sua disciplina vai sendo implantada nas Universidades mundo a fora, ganhando *status* Acadêmico e um lugar importante nas grades curriculares dos cursos universitários. Situação diferente acontece no Brasil: aqui a Sociologia, como disciplina escolar, é implantada nos cursos secundários e não nos cursos acadêmicos. Isto é resultado de um intenso debate social que via na implantação da disciplina nos currículos escolares uma estratégia política para a formação do espírito nacional no país.

É neste contexto que Moraes (2011, p. 351), aponta os pareceres do então deputado Rui Barbosa nos anos de 1882/83 como marco histórico da implantação da Sociologia no nosso currículo escolar. Este autor justifica a tese dizendo que esses pareceres, apesar de não terem sido aprovados, representaram o primeiro debate público sobre a importância da Sociologia como disciplina escolar nos cursos secundários – inclusive no curso Normal – e superior. Pensando a implantação da sociologia no Brasil, Florestan Fernandes (1980, p. 26) afirma que

A sociologia foi recebida, no Brasil, como “novidade” intelectual, simultaneamente à sua criação na sociedade europeia (sic). Faz parte do processo da vida literária de povos culturalmente muito dependentes manterem (sic) um intercâmbio excitado com os centros estrangeiros de produção intelectual. As “novidades” assinaláveis tornam-se rapidamente conhecidas, ainda que não fossem reelaboradas de uma forma autônoma. O destino do saber acumulado, desse modo, se regulava pelos padrões de vida literária que faziam dele, estritamente, uma forma de ilustração e um meio de alcançar notoriedade em círculos letrados.

Apesar da não aprovação dos pareceres, o discurso de Rui Barbosa ganhou adeptos. Após a proclamação da República, em 1889, o ministro Benjamin Constant promove uma reforma educacional, inserindo no currículo escolar a disciplina Sociologia nas instituições da Corte, sob a gestão do Governo Federal²⁸.

Aos poucos, as Províncias implantam nas suas escolas secundárias a disciplina Sociologia. De acordo com Alves e Costa (2006, p. 38), em estudo sobre a implantação da disciplina Sociologia na então província de Sergipe

[...] ao reorganizar o ensino público, dividido em primário, normal e secundário, o presidente [da Província] José Calazans assinou a lei n. 35, de 18 de agosto de 1892, decretando que houvesse, entre as 12 cadeiras ofertadas no Atheneu Sergipense, a de “sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio” (art. 29), alocada no 6º e último ano do curso de humanidades [hoje ensino secundário].

Sem dúvida, o contexto que possibilita a inserção de uma disciplina tão nova enquanto campo de conhecimento na grade curricular brasileira é a crença da elite política brasileira do poder dos conhecimentos sociológicos em contribuir para formar uma nova mentalidade científica do povo brasileiro, que deixaram, com a

²⁸ O Decreto 981 de 1890 tornou a disciplina obrigatória nos currículos do curso normal e secundário, com o nome de “sociologia e moral”.

instauração da República, de serem súditos e passaram a ser cidadãos, com deveres na construção da nação e para tal a disciplina Sociologia contribuiria com esta tarefa social.

Nesta perspectiva, Saviani (2013, p. 169) demonstra algo interessante: enquanto na Europa, a escolarização das massas populares produziu uma nova mentalidade social, provocando reformas políticas, no Brasil aconteceu o contrário: as reformas educacionais foram concebidas como estratégias de construir a nascente República, ou seja, de alterar as bases sociopolíticas, fazendo com que “[...] a base da reforma [fosse] a reconstrução do caráter nacional e do sentimento nacional do povo brasileiro, definindo [assim] como eixos da nova organização do ensino a educação do caráter, a educação cívica”. É por isto que a disciplina inserida nos currículos escolares chamará “sociologia e moral” ou outra denominação muito perto deste pensamento social dominante.

3.2. A INSTABILIDADE DA DISCIPLINA E SEU RETORNO COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA

Dois anos depois da proclamação da República, em 1891, é promulgada uma Nova Constituição Federal. O texto constitucional traz mais artigos sobre a educação do que a Constituição anterior, estabelecendo a laicidade do ensino (art. 72, § 6º), a garantia do livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial (art. 72, § 24), a obrigação do governo federal com as instituições de ensino superior e as instituições escolares (primária, secundária e normal) que funcionavam no Distrito Federal (art. 43, § 32) e uma novidade em relação ao texto constitucional anterior:

Art 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: [...] 2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, [...] sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais; 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal (CF de 1891).

Pelo texto constitucional, a educação secundária continua sob a responsabilidade principal dos Estados e conforme já afirmamos anteriormente parece que a disciplina Sociologia continua nos currículos em alguns deles.

De acordo com Machado (1987, p. 4), a disciplina Sociologia é retirada do currículo do ensino secundário no Ginásio Nacional em 1898, através do Decreto n. 2.857, de 30 de março de 1898²⁹ e parece sugerir que ela, devido a esta legislação, foi retirada do ensino secundário nos outros estados.

Contudo, ao analisarmos este Decreto, entendemos que o referido texto legal retirou a disciplina Sociologia apenas do currículo do Ginásio Nacional, isso porque não há nenhum artigo ou parágrafo sobre a retirada da disciplina nos estados, conforme a leitura dos artigos 195-97, únicos que discorrem sobre o ensino secundário nos estados.

Se seguirmos os estudos de Alves e Costa (2006) sobre a experiência do estado de Sergipe, a tese de Machado da retirada da disciplina Sociologia nos estados, a partir daquele Decreto, não se sustenta, pois, as duas autoras, mapeando a genealogia da Sociologia em Sergipe, afirmam que a mesma permanece no currículo, apesar de ter recebido ao longo do tempo várias nomenclaturas³⁰.

Conforme já exposto no capítulo anterior e considerando que somente em 1934³¹, na Universidade de São Paulo surgirá o primeiro curso de licenciatura em Ciências Sociais, os primeiros professores de Sociologia eram autodidatas, em quase sua totalidade, formados em cursos superiores, especialmente Direito, havendo estudado uma cadeira de Sociologia durante a sua formação (BODART, 2019, p. 248-49).

A reforma Benjamin Constant foi seguida pela Reforma Epitácio Pessoa (1901 – Lei Orgânica do Ensino/Código Epitácio Pessoa); a Reforma Rivadavia Correa (1911); a Reforma Carlos Maximiliano (1915) e, por fim, a Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925) (SAVIANI, 169/70). Analisando estas reformas no ensino brasileiro, Romanelli (2001, p. 42/3) entende que:

²⁹ O texto de Machado traz a informação de que o Decreto foi publicado em 30 de novembro de 1897, contudo, lendo o referido Decreto percebemos que o mês e o ano não eram estes e sim o exposto neste texto.

³⁰ O estudo das duas autoras mostrará uma evolução da disciplina até os anos de 1925, recebendo nomes diversos, influenciado pelos ventos da concepção política do momento, mas que não depõe contra a tese de a sociologia continua enquanto disciplina no currículo da referida escola estudada.

³¹ Em 1933, foi criado o primeiro curso de sociologia no Brasil na Escola Livre de Sociologia e Política, em São Paulo, contudo, este curso era de bacharelado.

[Elas] não lograram acarretar nenhuma mudança substancial ao sistema. Algumas delas, como a Lei Orgânica Rivadavia Corrêa [...] chegaram até a ocasionar um retrocesso na evolução do sistema, em virtude de facultar total liberdade e autonomia aos estabelecimentos e suprimir o caráter oficial do ensino, o que trouxe resultados desastrosos. A Reforma Carlos Maximiliano representou uma contramarcha: reoficializou o ensino, reformou o Colégio Pedro II e regulamentou o ingresso nas escolas superiores. E a reforma Rocha Vaz, no Governo Arthur Bernandes, em 1925, representou a última tentativa do período no sentido de instituir normas regulamentares para o ensino, tendo o mérito de estabelecer, pela primeira vez, um acordo entre a União e os Estados, com o fim de promover a educação primária, eliminar os exames preparatórios e parcelados, ainda vigentes e herança do Império

Após ser retirado do currículo do Ginásio Pedro II, Machado (1987, p. 119/20) afirma que a Reforma Rocha Vaz, realizada em 1925, torna a disciplina Sociologia obrigatória nos cursos secundários no país, no seu sexto ano e, citando J. Nagle, explica que o motivo disto está no contexto social brasileiro: o pensamento intelectual de jornalistas, políticos, escritores e estudiosos via na Sociologia a arte de salvar rapidamente o Brasil³².

3.3. CONSOLIDAÇÃO DA DISCIPLINA: O OTIMISMO PEDAGÓGICO FRENTE À REVOLUÇÃO DE 1930

No capítulo 2 mostramos como o governo Vargas é implantado e as reformas implementadas nas dimensões sociais, políticas e educacionais. Considerando isto, destacamos que as mudanças sócio-políticas provocaram um profundo debate sobre o papel da educação na construção da mentalidade brasileira. É neste contexto que são implementadas as Reformas Francisco Campos, que alteraram a estrutura do ensino no país.

³² A reforma Rocha Vaz é realizada no governo de Arthur Bernandes. Segundo MORAES, Amaury. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. Cadernos CEDES, v. 31, nº 85, p. 359-382, 2011, talvez o governo mais autoritário do período denominado de República Velha. Este governo promoveu uma reforma na Constituição centralizando o poder e limitando as garantias e direitos do cidadão (limitação de *habeas corpus*, expulsão de estrangeiros indesejáveis, redução de vencimentos de juizes, etc.). O mesmo autor afirma que o país vivia quase permanentemente em Estado de Sítio. O autor destaca, ainda, que é nesse contexto histórico que a sociologia se torna obrigatória na escola secundária – cursos preparatórios e complementares, além da sua inserção no curso normal.

O Brasil vive o *clímax* do chamado otimismo pedagógico, que via na educação o remédio para tirar o país do atraso econômico, social e político. A reforma Francisco Campos, quanto ao ensino secundário, reformula o seu currículo e consolida a obrigatoriedade da disciplina Sociologia em todas as escolas do país. A partir daí, essa disciplina deveria compor o currículo da etapa complementar do ensino secundário.

A mesma reforma estabeleceu que os alunos que desejassem cursar Direito, Medicina, Engenharia, Farmácia e Odontologia precisavam realizar a etapa complementar com todas as suas disciplinas e submeter-se em seguida a exame (espécie de vestibular) para poderem se matricular no curso escolhido. Considerando a não existência de Faculdades de Educação, Ciências e Letras, o Decreto estabelece que caberia a essa faculdade estabelecer as disciplinas obrigatórias da etapa complementar que permitiria os alunos realizarem o exame para acesso aos cursos ministrados por ela³³.

3.4. A REFORMA CAPANEMA E O INÍCIO DA INTERMITÊNCIA DA SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NO ENSINO SECUNDÁRIO

Em 1937, Getúlio dá um golpe político e instaura o chamado “Estado Novo”. Gustavo Capanema assume o Ministério da Educação e inicia a publicação das chamadas Leis Orgânicas do Ensino, que ficam conhecidos como Reforma Capanema. Conforme anteriormente exposto no capítulo 2, o ensino secundário sofre poucas alterações; continuam os dois ciclos, alterando sua duração e nomenclatura. No fundo, a Reforma Capanema criou o dualismo do ensino secundário: para as elites, a formação generalista; para os pobres, a formação técnica profissional, visando preparação de mão de obra para o novo momento econômico que o país vivia.

Neste contexto, o currículo escolar sofre alterações e a disciplina Sociologia entra numa nova etapa. Conforme Tomazi; Guimarães; Moraes (2006, p. 102), a Sociologia torna-se intermitente no ciclo colegial do ensino secundário, chegando

³³ É importante destacar que a disciplina sociologia torna-se obrigatória no currículo do ensino secundário através de um Decreto Presidencial, onde Getúlio Vargas havia suspenso a Constituição de 1934, limitado o poder controlador do Poder Legislativo e governava com poderes quase ilimitado. Portanto, num momento autoritário da vida política nacional, a disciplina sociologia se tornou obrigatória nacionalmente.

quase a desaparecer da grade curricular do científico ou clássico. Permanece na grade curricular do curso normal com a denominação de “Sociologia Geral” ou Sociologia Educacional, assumindo uma nova roupagem, já que seu objetivo é contribuir para a formação de professores para o ensino infantil.

Que fatores contribuem para que a sociologia seja quase extinta do currículo do ensino secundário? Duas teses tentam explicar as causas. De um lado, a tese de Costa Pinto, o qual advoga que a exclusão da disciplina do currículo escolar se deu por questões ideológicas. Para este autor, a disciplina Sociologia passou a ser vista como perigosa para o sistema político dominante, já que contribuía para a formação crítica do educando e, portanto, sua exclusão do currículo foi uma ação política do Estado Novo. Esta tese se tornou influente no Brasil, tendo adeptos até hoje.

Num caminho oposto, Moraes (2010, 2011)³⁴, apresenta uma tese de que a intermitência da Sociologia se relaciona a questões educacionais e não de ordem ideológica, como defende Costa Pinto. Para este autor, a nova orientação curricular implementada no país se fundamentava na ideia de que as disciplinas escolares do ensino secundário (clássico e científico), deveriam ter uma face mais propedêutica voltadas à preparação para o ensino superior, e portanto, as Ciências Sociais e a Sociologia, enquanto ciência, não conseguiram se legitimarem como conhecimentos essenciais para atender a demanda desta nova etapa educacional do Brasil.

Além disto, Moraes (2012, p. 9) destaca que, ao analisar o Decreto Nº 4.244 de 1942, fica claro que não há nele nenhuma orientação político-ideológica, que corroborasse com a tese de Costa Pinto.

Assim, entende-se que a exclusão da sociologia do currículo escolar prende-se menos a preconceitos ideológicos e mais á indefinição do papel da Sociologia no contexto de uma formação que, a partir de 1942, se definiu mais orgânica, resultado do estabelecimento de uma burocracia mais técnica e mais exigente ou convicta em relação a uma concepção de educação. De certa forma, pode-se dizer que os defensores da Sociologia não conseguiram convencer essa burocracia educacional quanto à necessidade de sua presença nos currículos [...].

³⁴ A tese de Moraes constitui, no nosso entender, um paradigma que orientará os estudos sobre o conceito de intermitência da Sociologia no currículo do ensino secundário.

3.5. A PRIMEIRA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA OPCIONAL NO CURRÍCULO ESCOLAR

Os fatores políticos e sociais provocaram o fim do Estado Novo e a promulgação de uma Nova Constituição para o país. No bojo destas mudanças, a Constituição estabeleceu a responsabilidade de a União aprovar diretrizes e bases da educação nacional. Com isto, um anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases – LDB é elaborado em 1948 pelo então ministro da Educação, após intensos debates, e enviado ao Congresso Nacional. Dentro do parlamento nacional, os embates políticos se acirraram em torno da LDB, fazendo com que sua aprovação se desse depois de 13 anos, em 1961.

A primeira LDB é aprovada em um ambiente democrático e de intensa participação política dos diversos atores sociais do Brasil. Apesar disto, a estrutura do ensino secundário de 1942 é mantida. Há, contudo, uma inovação trazida pela lei. Na primeira LDB, o ensino secundário passa a ser denominado de Ensino Médio e se estabelece nesta lei sua matriz curricular organizada da seguinte forma: a primeira parte constituída por disciplinas obrigatórias, indicadas pelo Conselho Federal de Educação. A segunda parte, de disciplinas obrigatórias decididas pelos Conselhos Estaduais de Educação; e uma última parte, de disciplinas opcionais, decididas pelos estabelecimentos de ensino. Segundo Trevisoli; Vieira; Dallabrida (2013, p. 8).

Entre as disciplinas obrigatórias [a partir da LDB de 1961], o currículo [do ensino secundário] passou a abranger as matérias de português, história, geografia, matemática e ciências. Para complementar essas disciplinas obrigatórias, foram indicadas as de “desenho e organização social e política brasileira, ou desenho e uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna; ou duas línguas estrangeiras modernas e filosofia, esta apenas no 2º ciclo”.

Com essa nova organização curricular, a disciplina Sociologia deixa de ser obrigatória no país, podendo ser adotada ou não como disciplina opcional pelos sistemas de ensino dos Estados³⁵.

Para Moraes (2011), a nova condição da disciplina Sociologia como optativa, provocada pela LDB, mostra mais uma vez que a tese de Costa Pinto de que a retirada dela como disciplina obrigatória do currículo do Ensino Secundário se dá por razões ideológicas, requer um maior embasamento acadêmico, já que a LDB foi fruto de um momento democrático importante no país.

3.6. O GOLPE MILITAR DE 1964: O PODER INSTITUI UMA ROUPAGEM NA EDUCAÇÃO. CONSOLIDAÇÃO DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA COMO OPCIONAL

Os anos de 1960 foram intensos nas esferas econômica, política e social. Aumento da inflação, implantação e revogação do parlamentarismo, greves e mobilizações populares no campo e na cidade criaram as condições para o golpe militar em 1964, que mergulhou o país em uma ditadura militar.

Inicialmente, nenhuma mudança legal na educação é realizada. Quatro anos após o golpe, visando enfrentar problemas do ensino superior é aprovada a lei nº. 5.540 de 1968, instituindo regime de crédito e vestibular classificatório, entre outras mudanças. As alterações no Ensino Médio se farão 7 (sete) anos depois, a partir da Lei 5.692/1971, que modificou inúmeros dispositivos da LDB de 1961. Muda-se a nomenclatura deste nível de ensino, que passou a ser chamado de 2º grau. Aprofunda-se uma concepção pedagógica denominada de tecnicista, privilegiando na formação escolar do 2º grau a preparação profissional. A organização curricular é mantida com disciplinas obrigatórias, que compunha o núcleo comum nacional, decididas pelo Conselho Federal de Educação – CFE e a parte diversificada, onde algumas disciplinas eram decididas pelos Conselhos Estaduais de Educação – CEE e as outras pelas escolas, sendo estas aprovadas pelos CEE. Estabelece a possibilidade do currículo se organizar por semestres e a matrícula se dá por disciplinas, dentro de uma ordenação e sequência de estudos.

³⁵ Apesar disto, alguns estudos, como é o caso de Bodart (2016) afirmará que a LDB de 1961 tornou a disciplina de sociologia obrigatória (p. 170).

Visando regulamentar as disciplinas obrigatórias do núcleo comum, o CFE baixou a Resolução 853 de 1971, estabelecendo no seu artigo 1º as matérias de Comunicação e Expressão; Estudos Sociais e Ciências. O parágrafo 1º deste mesmo artigo fixa as matérias de: “a) em Comunicação e Expressão - A Língua Portuguesa; b) nos Estudos Sociais - a Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil; c) nas Ciências - a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas”.

A Resolução acima mostra que a disciplina Sociologia foi retirada da parte comum do currículo nacional no ensino de 2º grau, na parte principal. Na parte especial, que visava formar o profissional, segundo Machado (1987, p. 132), os conhecimentos sociológicos foram mantidos nos cursos profissionais de redator auxiliar (disciplina “Problemas sociais e Econômicos Contemporâneos”) e Magistério do Primeiro Grau (disciplina “Fundamentos da Educação”, que abrangia os aspectos sociológicos da educação, dentre outros).

Machado destaca que, de acordo com o artigo 4º da Lei 5.692/1971, os Conselhos Estaduais deveriam fixar a parte diversificada do currículo, com um rol de matérias a serem escolhidas pelas escolas e submetidas a aprovação desse Conselho. Bordart (2016, p. 170) afirma que são elencadas um total de 104 matérias, constando a Sociologia nesta lista, sendo que as escolas deveriam escolher as disciplinas para compor a parte diversificada do currículo. Neste sentido, conclui-se que a disciplina Sociologia consolida-se como disciplina optativa no sistema escolar brasileiro.

A tese de Costa Pinto de que a Sociologia saiu do currículo por questões ideológicas é retomada agora com mais força, porque o Brasil vivencia um Regime Político de feição ditatorial. Para tanto, os defensores desta tese afirmará que no lugar da Sociologia foram colocadas no currículo obrigatório as disciplinas Organização Social e Política Brasileira – OSPB e Educação Moral e Cívica – EMC, que tinham um caráter alienante e conservador.

Moraes (2011) vai contradizer novamente a tese acima a partir de uma geneologia destas duas disciplinas no currículo escolar brasileiro, mostrando que elas são incluídas na educação escolar já a partir da reforma Benjamin Constant,

com os seguintes nomes: “sociologia e moral” e “instrução moral e cívica” e que em vários momentos das reformas educacionais elas aparecem com nomes diferentes, citando, inclusive, a configuração que as duas disciplinas tomaram antes mesmo da mudança do regime político, que instaurou a ditadura militar.

Para esse autor, as referidas disciplinas são incluídas no currículo escolar como matérias obrigatórias já em 1962, a partir de uma Instrução Normativa do Conselho Federal de Educação. Assim, conclui ele, que o motivo da disciplina Sociologia tornar-se opcional no currículo do 2º grau se dá por razões pedagógicas, já que durante a ditadura militar se implanta no país um currículo com uma concepção educacional mais tecnicista, excluindo qualquer disciplina que não tivesse relação com esta tendência da educação³⁶.

3.7. O ENFRAQUECIMENTO POLÍTICO DA DITADURA MILITAR. QUESTIONAMENTO DO MODELO TECNICISTA NO 2º GRAU. LUTA PELO RETORNO DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA

No final da década de 1970 há uma intensa agitação política no país, com greves e mobilizações sociais, provocando um arrefecimento da ditadura militar e um processo gradual de abertura democrática, que culmina com a eleição indireta de um novo presidente da República.

No campo educacional, críticas severas se avolumam de todos os lados da sociedade brasileira demonstrando a falência do modelo pedagógico tecnicista que priorizava a formação profissional em detrimento da formação geral, apontada como necessária para a convivência em uma sociedade em constante transformação, como era o Brasil.

Buscando responder às críticas dirigidas pelo movimento docente contra a profissionalização no 2º Grau é promulgada a Lei 7.044 de 1982. Com ela, esse nível de ensino sofre uma alteração em sua concepção e estrutura. Machado (1987, p. 135) cita como uma das inovações desta lei a “abolição da profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau”, visto no artigo 1º que coloca como

³⁶ Ver a respeito dos pressupostos educacionais da Tendência Tecnicista o capítulo 1 do livro de LIBANEO, Jose Carlos. Democratização da escola pública - a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos. 1º edição. São Paulo: Loyola, 1985.

objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

Com a redefinição do objetivo geral da educação nacional, os Estados reconstróem seus currículos e a Sociologia ganha espaço como disciplina relevante, retornando ao currículo escolar por força de leis estaduais ou da inserção de artigo na Constituição Estadual, em todas as séries ou em apenas uma, ora em todas as escolas ou naquelas que desejavam incluí-la.

Este movimento de retorno da disciplina Sociologia no currículo das escolas brasileiras segue ritmo diferente em cada unidade da Federação, não sendo linear, mas marcado por altos e baixos, compondo o currículo e às vezes sendo retirada dele, resultado de condicionantes sociopolíticos, especialmente da pressão exercida pelo movimento social docente.

Moraes (2011, p. 367), afirma que este período da Sociologia tem semelhança com o momento vivido nas primeiras décadas do Século XX, “quando a Sociologia não era obrigatória, mas [...] passou a figurar nos currículos das escolas secundárias”. Este período se estende até o ano de 1996, quando uma nova LDB é aprovada no Congresso Nacional com o número de 9.394, criando instrumentos legais que superou o arcabouço jurídico herdado da ditadura militar na área de educação.

Essa legislação educacional estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional afirmando como princípios a liberdade e os ideais de solidariedade e como finalidade da educação “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º).

Considerando que não havia obrigatoriedade dos Estados garantirem em seus currículos a disciplina Sociologia, os educadores se organizam e, pressionando o Congresso Nacional, conseguem inserir na LDB o artigo 36, § 1º, III, que afirma a necessidade do educando, ao final do ciclo do Ensino Médio, demonstrar “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Contudo, o que parecia uma vitória do movimento social em prol do retorno da disciplina da Sociologia como obrigatória no currículo, desencadeou uma disputa de narrativa em torno do sentido do referido texto.

De um lado, estavam os que defendiam que não havia obrigatoriedade de inserir a disciplina Sociologia no currículo, devendo seus conteúdos serem trabalhados de forma interdisciplinar. No outro pólo, os defensores de que o texto legal era explícito sobre a Sociologia retornar ao currículo escolar como uma disciplina obrigatória.

Tentando superar a polêmica, o então deputado Padre Roque Zimmerman apresenta o projeto de lei 3.178/97, que alterava o referido artigo da LDB e deixava explícito que Sociologia e Filosofia deveriam ser disciplinas obrigatórias no currículo escolar do ensino médio.

Em 2001, após 4 (quatro) anos de tramitação, o Congresso Nacional aprova o projeto de lei do Padre Roque, estabelecendo explicitamente a obrigatoriedade da sociologia como disciplina curricular. Os defensores da tese comemoram a vitória, por pouco tempo.

Um mês depois, o presidente Fernando Henrique Cardoso veta integralmente o texto, a partir de dois argumentos: o referido artigo constituía ônus para os Estados e Distrito Federal, por causa da criação de cargos para professores da disciplina, o que representava uma invasão nas competências exclusivas das Unidades Federativas e ausência no país de professores formados em grau suficiente para atender a demanda advinda da mudança do referido artigo na LDB.

Analisando o ato presidencial, Moraes (2011, p. 370/371) afirma que os reais motivos do veto presidencial estão na implementação, por parte do Ministério da Educação – MEC, de uma nova proposta curricular norteada pela chamada pedagogia das competências e habilidades, a qual defendia um currículo flexível e organizado por temáticas de forma interdisciplinar e que neste contexto não havia espaço para a Sociologia como disciplina independente.

Em 2003, o modelo educacional do governo FHC chega ao final com a derrota de seu candidato a presidente da República para Luiz Inácio Lula da Silva, que provoca um fluxo de esperanças e de mobilizações por mudanças estruturais na educação.

Em várias frentes, o movimento docente se articula e o Conselho Nacional da Educação – CNE vira palco de disputas políticas em torno de compreensões sobre a LDB, no tocante ao ensino de Sociologia e Filosofia. O resultado destas disputas, em 2006, é a aprovação no Conselho do Parecer CEN/CEB 38/2006, que tornava as disciplinas de Sociologia e Filosofia obrigatórias no Ensino Médio em todas as escolas públicas e privadas do país. Este fato político foi visto pelos educadores como uma vitória do movimento social dos professores.

Como desdobramento da decisão do CNE, vários documentos oficiais são produzidos, dentre os quais, as Orientações Curriculares do Ensino Médio - OCEM – Sociologia, que estabeleceram princípios, diretrizes e conteúdos para a disciplina, contribuindo significativamente para consolidar a sua presença como disciplina obrigatória na grade curricular do Ensino Médio.

Porém, outra batalha é travada. Algumas instituições passam a questionar a legalidade do CNE legislar sobre disciplinas. Uma das vozes mais críticas foi o Conselho Estadual de Educação – CEE de São Paulo, que defendia a tese de que o CNE havia ferido a autonomia do sistema de ensino dos Estados e Municípios e suspendeu no território paulista a implantação do referido Parecer. Com isto, alguns Estados reformularam seus currículos e tornaram a disciplina Sociologia obrigatória, ao contrário de outros, que no máximo a colocaram como disciplina optativa da grade curricular.

Este impasse é superado em 2008, com a aprovação no Congresso Nacional do Projeto de Lei n. 1.641/2003 do então deputado Ribamar Alves e que foi sancionado na íntegra pelo presidente em exercício, José de Alencar, recebendo o número de lei 11.684/2008. Com este dispositivo legal, as disciplinas Sociologia e Filosofia passaram a ser obrigatórias no currículo escolar das escolas públicas e privadas do Brasil.

3.8. A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO ESTADO DE PERNAMBUCO: ALGUMAS ANOTAÇÕES

A história da disciplina Sociologia no Estado de Pernambuco precisa ainda ser narrada. Há uma especificidade e uma dinâmica própria, requerendo um estudo mais pormenor da temática. A história da disciplina ajudaria numa compreensão mais aprofundada da prática dos professores de sociologia sem formação inicial na Rede Estadual de Pernambuco, já que, conforme exposto nesta dissertação, um dos motivos para os professores que lecionam atualmente não terem formação inicial se relaciona com a intermitência da disciplina no currículo escolar. Infelizmente, não teremos como aprofundar o estudo da história da disciplina aqui neste trabalho. O que faremos nesta sessão é pontuar algumas anotações, surgidas durante nossa pesquisa para compreender nosso objeto de estudo.

Utilizaremos como fio condutor a periodização da disciplina Sociologia apresentada anteriormente. Com isto, pretendemos partir do geral sem desconsiderar a dinâmica específica de como a disciplina aparece no currículo do estado de Pernambuco.

Os trabalhos sobre a história do ensino de Sociologia em Pernambuco se limitam a uma análise a partir do ano de 1980, mas isto de forma bastante tímida³⁷, citando somente o ano de retorno da Sociologia, não problematizando a forma como a disciplina volta ao currículo escolar e seus desdobramentos até ela se transformar em disciplina obrigatória nos anos de 2008.

Azevedo (2014, p. 35, 42, 49) historiciza o retorno da disciplina Sociologia no currículo escolar dos estados brasileiros, afirmando que no caso do estado de Pernambuco, ela é reinserida no Ensino Médio em 1989, a partir de um dispositivo constitucional. Na mesma linha, Moraes (2010, p. 42) confirma o ano de 1989 como marco na reinserção da disciplina na grade curricular do Estado. Diferente dos dois autores acima, Bispo (2002, p. 53, apud Guimarães, 1990), defende que a disciplina Sociologia retornou ao currículo estadual em 1986.

³⁷ Ver a respeito AZEVEDO, Gustavo Cravo de. Sociologia no ensino médio: uma trajetória político-institucional (1982-2008). 2014. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2014.

Quando a disciplina retorna ao curricular escolar em Pernambuco? Podemos afirmar concretamente que o retorno da disciplina Sociologia no Estado não se deu a partir de um dispositivo inserido na Constituição Estadual, em 1989, e nem por emenda constitucional posterior.

A Constituição Estadual de Pernambuco foi promulgada em 1989. Da sua promulgação até a presente data, o texto constitucional recebeu 45 (quarenta e cinco) emendas³⁸. Constatamos que nem no texto original da Constituição Estadual, nem nas suas emendas posteriores, consta qualquer artigo sobre a reinserção da disciplina no currículo estadual, contrariando as informações de Azevedo e Moraes³⁹.

Em 2001, o Poder Legislativo de Pernambuco aprovou a Lei 12.142⁴⁰ do então deputado Sergio Leite, tornando a Sociologia obrigatória no Sistema de Ensino do estado de Pernambuco. A lei aprovada gerou questionamentos sobre a competência do Poder Legislativo para aprovar leis sobre inserção de disciplinas no currículo escolar. Tanto o Conselho Estadual de Pernambuco quanto o Conselho Nacional de Educação são acionados sobre a sua legalidade à luz das normativas instituídas dos Sistemas de Educação no Brasil.

O Conselho Estadual de Educação – CEE de PE, através do parecer 33/2003⁴¹ – CLN, não obstante destacar a importância da Sociologia na grade curricular do Estado, defendeu que a Assembleia Legislativa não compunha o Sistema Estadual de Educação e, portanto, não tinha poder legal para aprovar a referida legislação e diante disto recomendou que a Assembleia do Estado revogasse a referida lei. Este parecer foi aprovado por unanimidade no CEE.

O mesmo entendimento teve o Conselho Nacional de Educação. Provocado pelo presidente do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de Pernambuco – SINEPE – PE sobre a legalidade da referida lei, a Câmara de

³⁸ Confira <http://legis.alepe.pe.gov.br/lista.aspx?tiponorma=13>, acessado em 23 de junho de 2019, as 14:22h.

³⁹ Infelizmente, devido o tempo, não conseguimos confirmar ou refutar a afirmação de Bispo sobre a data de retorno da disciplina no currículo escolar do Estado.

⁴⁰ Na justificativa do projeto há uma afirmação que a disciplina Sociologia está fora do currículo escolar em PE há mais de quatro anos – Ver Anexo D – Projeto de Lei do Deputado Sérgio Leite.

⁴¹ Ver Anexo E – Parecer do CEE/PE sobre a questão.

Educação Básica aprova por unanimidade o parecer 22/2003⁴² que afirma categoricamente a incompetência do Poder Legislativo de aprovar a obrigatoriedade de disciplina escolar no estado.

Frente estes dois pareceres, a Assembleia Legislativa de PE revogou a referida lei. Contudo, diversas escolas estaduais já haviam inserido em seus currículos a disciplina Sociologia, cumprindo a referida lei, conclusão que chegamos ao analisar as atas de resultados finais de 2001 em uma Escola de Referência, localizada em Petrolina⁴³.

Entendemos que a referida escola adotou a disciplina Sociologia, implementando uma decisão da Secretaria de Educação do Estado sobre as disciplinas que deveriam constar na grade curricular⁴⁴.

Após aprovação da lei de retorno obrigatório da Sociologia ao currículo do ensino médio, em 2008, o estado de Pernambuco vai aos poucos incluindo a disciplina em sua grade curricular, tornando-a obrigatória até o presente momento, não obstante a reorganização provocada pela Nova Base Nacional Curricular Comum – BNCC.

Até 2012, a disciplina Sociologia era ofertada apenas no 3º ano⁴⁵ do curso médio. Após esta data, esta passou a integrar a grade curricular dos três anos do Ensino Médio, sendo que em cada série a carga horária da disciplina é de 1 (uma) hora/aula, com 50 (cinquenta) minutos, no turno diurno e 45 (quarenta e cinco) no noturno.

⁴² Ver Anexo F – Parecer CEB/CNE sobre a consulta realizada pelo SINEPE - PE.

⁴³ Analisamos as Atas Escolares dos anos 2001 até o retorno da obrigatoriedade da disciplina a nível nacional. É importante uma nota explicativa sobre o que são estas atas. As escolas estaduais de Pernambuco, no final de cada ano letivo, elaboram um Ata de Resultados, que é enviada para a Secretaria Estadual de Educação do Estado e é o documento oficial da Escola sobre o desempenho de cada aluno – sua aprovação, reprovação, progressão parcial. Na ata consta o resultado final de cada aluno em cada disciplina, detalhando sua nota por disciplina. Vendo estas atas no período referido, a sociologia aparece como disciplina da parte obrigatória do currículo, o que nos leva a afirmar que as escolas implantaram a disciplina como desdobramento da referida lei. Ver Anexo C – Ata de Resultado Anual do EREMJAD

⁴⁴ Defendemos esta ideia a partir da seguinte constatação: considerando que as disciplinas adotadas no currículo escolar, apesar de previsão legal de que as escolas poderiam escolher disciplinas, são determinadas pelo governo estadual, como é *práxis*, entendemos que a disciplina Sociologia foi inserida na referida escola a partir de uma orientação da gestão estadual e com certeza isto ocorreu com as demais escolas do ensino médio no Estado.

⁴⁵ Anexo G – Orientações Curriculares de Pernambuco para a disciplina Sociologia.

O retorno da disciplina como obrigatória na grade curricular do Estado não foi acompanhada por ações concretas que criassem as condições necessárias para a sua prática de forma qualificada. Inúmeros problemas vivenciam os docentes da disciplina, sendo apontados com destaque os seguintes:

- a) A disciplina é ministrada por docentes com graduação inicial em História, Pedagogia e Geografia. Em várias escolas, principalmente, nas localizadas no campo, ela é exercida por professores com formação inicial em Letras, Matemática, e até Biologia, já que estes docentes precisam complementar sua carga horária e devido a estas as disciplinas Sociologia, Filosofia e Artes terem apenas uma aula semanal em casa turma, os gestores escolares decidem que elas devem servir como complemento de carga horária.
- b) A situação se agrava porque o Estado não cumpre seu papel de oferecer formação continuada, conforme estabelecido na LDB de 1996. Os professores se defrontam com uma realidade que exige deles horas e horas de estudos, planejamento e, antes da implantação das Orientações Curriculares Estadual tinham que estruturar a disciplina, definindo objetivos, conteúdos, metodologias e processos de avaliação.
- c) A escola, por mecanismos silenciosos no cotidiano, atribui um papel secundário, e por vezes, inferior, à Sociologia, rebaixando sua importância enquanto disciplina essencial dentro do currículo escolar. O contraditório é que frente a situações de indisciplina discente, a mesma escola culpabiliza os docentes de Sociologia e Filosofia por supostamente não despertar a consciência crítica do educando, objetivos claramente traçados, no imaginário escolar, para as duas disciplinas.
- d) O docente de Sociologia precisa ensinar uma quantidade superior de alunos em comparação com outras disciplinas, tido na escala valorativa com maior importância escolar, agrupadas nas áreas de linguagens, matemática e ciências exatas, e mesmo em comparação com duas disciplinas das Humanas: História e Geografia. É comum, o docente de Sociologia ter 26 (vinte e seis) turmas, devendo preencher 26 diários e acompanhar a quantidade nunca inferior de 450 (quatrocentos e cinquenta) educandos. Isto aumenta o desafio de ser docente de Sociologia, trazendo diversos transtornos, inclusive, para a saúde mental do docente.

Como o docente de Sociologia lida com esta realidade complexa? Que estratégias adotam para exercer sua docência em sala de aula, superando os desafios encontrados em seu cotidiano profissional? Quais estratégias didáticas são acionadas pelo docente da disciplina visando garantir a qualidade do ensino da Sociologia no Ensino Médio? Que saberes dão sustentação à sua prática educativa em uma sala com mais de 35 (trinta e cinco) alunos?

O próximo capítulo busca responder a estas questões formuladas no parágrafo anterior. Para tanto, os estudos de Irving Goffman, com sua teoria de ação social exercida por um sujeito, que ele chama de ator, usando a metáfora do teatro e de Maurice Tardif com sua teoria de saberes docentes, nos ajudaram a compreender a dimensão da prática docente. Explica, assim, como o docente de Sociologia sem formação em Ciências Sociais exerce sua obrigação profissional de ensinar os conteúdos atribuídos para a referida disciplina.

CAPITULO 4

O PROFESSOR COMO ATOR SOCIAL E OS SABERES DOCENTES EM SUA PRÁTICA

No capítulo 1, na sessão 1.1. denominada “breves considerações sobre educação e escola”, fizemos uma exposição sucinta sobre nossa concepção de educação, especificamente sobre a educação formal, palco do trabalho docente. Nosso objetivo neste capítulo é aprofundar a concepção de trabalho docente, elemento constituinte da prática educativa nas sociedades modernas, conforme já exposto aqui, a partir dos estudos desenvolvidos por Nóvoa.

Entendemos que o trabalho docente pode ser abordado por várias vertentes, seja econômica, sociológica, pedagógica, psicológico, histórico. Considerando nosso objeto de estudo, o trabalho docente será pensado a partir de categorias advindas do campo da Sociologia e da Pedagogia. Por buscamos um dialogo entre o campo sociológico e pedagógico, entendemos que há necessidade de uma rápida argumentação sobre a diferença entre o campo sociológico e pedagógico.

A batalha histórica da ciência social por definição do seu objeto especializado de conhecimento conseguiu a vitória de constituir o campo sociológico como uma dimensão específica da experiência humana, afirmando que há uma realidade social – a sociedade – que exige conceitos, métodos e técnicas específicas diferentemente de outros campos do conhecimento humano. Os sociólogos ganharam a batalha política e ninguém hoje questiona a Sociologia como a ciência que explica a sociedade.

Situação diferente vive o campo pedagógico. Há divergência profunda sobre se há uma dimensão especificamente educativa que requer a constituição de uma ciência para compreendê-lo. Não obstante as divergências, compreendemos que o pedagógico constitui um campo especializado do conhecimento humano. Libâneo (2005), no capítulo III, faz uma longa exposição da tese aqui defendida de que o pedagógico é campo específico da prática humana e que exige uma ciência especializada para sua compreensão. Resumimos os seus argumentos da seguinte forma:

- a) O campo educativo é investigado por diversas áreas de conhecimentos, denominadas de ciências da educação. Estas ciências analisam uma particularidade do fenômeno educativo, a partir dos conceitos, métodos e técnicas da ciência-mãe, o que limita sua compreensão da complexidade do que é a esfera educacional na sociedade.
- b) Há na sociedade um campo específico da educação, que não se limita à escola. A educação envolve todos os processos educativos que se realizam na sociedade, com duas realidades, a intencional e não intencional. A educação intencional se desdobra em duas dimensões, a formal e não formal. As ciências da educação, devido à sua constituição, não conseguem entender a educação em toda esta totalidade.
- c) Frente a estes dois pressupostos, a Pedagogia aparece como uma das Ciências da Educação, cujo objeto é explicar a totalidade da educação, acionando para tanto as explicações parciais do ato educativo e dando-lhes a integralidade e uma dimensão de conjunto, fazendo surgir os conceitos, métodos e técnicas especializados do campo educacional. Assim, a Pedagogia se constitui como a Ciência da e para a educação, investigando

[...] os fatores reais e concretos que concorrem para a formação humana, no seu desenvolvimento histórico, para daí extrair objetivos sociopolíticos e formas de intervenção organizativa e metodológica em torno dos processos que correspondem a ação educativa.

- d) A educação é uma prática de constante transformação social e histórica, tendo em vistas as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais. O caráter dinâmico da educação coloca permanentemente novos objetivos, novos conteúdos educativos, tornando a ciência pedagógica uma Ciência dinâmica visando explicar e formular a direção do ato educativo. Em outras palavras, a Pedagogia cria seu próprio objeto analítico.

Com estas considerações, entendemos que o pedagógico é campo específico, e seus conhecimentos contribuem para explicar o trabalho docente.

A partir destas explicações, podemos descrever aqui quais conceitos acionaremos do campo da Ciência Social e do campo pedagógico para compreender nosso objeto de estudo.

Ensinar é uma ação social, portanto, buscamos explicar abaixo o que entendemos deste conceito sociológico, já que ele é polissêmico, tendo significado próprio em cada paradigma do campo da Sociologia.

Há diversas compreensões do que seja ação social. Optamos, no nosso trabalho, pela teoria advinda do paradigma interacionista, nas formulações da Sociologia de Irving Goffman. Para este teórico, a ação social é um processo complexo de tomada de decisão dentro de um “quadro referencial”, onde estão presentes os valores e normas sociais, as condições e os meios definidos num determinado contexto em que o ator está inserido, levando-o a assumir determinados comportamentos, visando garantir estabilidade na sua interação social com outro ator.

A compreensão goffminiana coloca no centro da análise sociológica o papel do indivíduo na construção da realidade social. A partir do que foi chamada de Sociologia Dramatúrgica, o indivíduo é concebido como um ator social, que se movimenta em sua existência, representando papéis em diversos ambientes sociais, semelhante a um ator que desenvolve um papel no palco teatral. Nas palavras de Collon, interpretando a concepção de Goffman sobre ator social, 2017, p. 37/38:

O ator não é mais concebido como aquele que age exclusivamente de acordo com o sistema de normas. A sua ação é definida igualmente pelas relações com o outro, que contribui para identificar o seu papel social. As ações não têm mais um significado estável: no curso das interações, devem frequentemente ser reinterpretadas. Assim, a interação é concebida como um processo de interpretação, que ao ser empreendida pelos atores lhes permite comunicar e prosseguir as trocas, interpretando a sua linguagem e os seus atos. O contexto não é um simples quadro passivo da ação, ele é, por sua vez, interpretado e ativamente utilizado.

O conceito de ator social de Goffman coloca no centro da ação social as relações sociais, as interações que estabelecemos nas instituições. Para ele,

A interação pode ser definida como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata. Uma interação pode ser definida como toda a interação que ocorre em qualquer ocasião, quando, num conjunto de indivíduos, uns se encontram na presença imediata de outros. (GOFFMAN, 2012, p. 23).

A interação social se processa nos encontros cotidianos, nas práticas dos indivíduos, sendo o mecanismo que permite que o *self* se desenvolva. Neste sentido, a prática social é um processo contínuo de ritualização do eu. Este conceito de “ritualização do eu” foi formulado por Goffman a partir do pensamento de Emile Durkeim. Assim, ritual é um

ato formal e convencionalizado, pelo qual um indivíduo manifesta seu respeito e sua consideração relativamente a um objeto de valor absoluto, a esse objeto ou a seu representante. (GOFFMAN, opcit, p. 73).

Assim, o ritual é o mecanismo através do qual sacralizamos o nosso eu, num processo de idealização de nós mesmos e dos outros. O ritual do eu busca preservar esta idealização nossa e que fazemos dos outros. Nosso modo de agir é dirigido por este ritual social. Considerando o esforço do eu em preservar a sua face e dos outros, Goffman pensa o papel social individual, a partir do conceito de fachada que o autor (2011, p. 13/14) define como

Valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular. A fachada é uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados – mesmo que essa imagem possa ser compartilhada, como ocorre quando uma pessoa faz uma boa demonstração de sua profissão ou religião ao fazer uma boa demonstração de si mesma.

Assim, a fachada se relaciona com um determinado papel social que o indivíduo desenvolve no decorrer das interações sociais. Com isto, não cabe Goffman buscar uma identidade social verdadeira ou falsa, mas pensá-la como uma representação do eu que não se aloja dentro ou sobre o corpo, mas se

localiza difusamente no fluxo de eventos no encontro, e que se torna manifesto apenas quando esses eventos são lidos e interpretados para alcançarmos as avaliações expressas por eles (GOFFMAN, 2011, p. 15).

A fachada é vivenciada através de linhas de ação. Esta é concebida como “padrão de atos verbais e não verbais com o qual ela expressa sua opinião sobre a situação, e através disto sua avaliação sobre os participantes, especialmente ela própria” (GOFFMAN, opcit, p. 13). Em outras palavras, a fachada é um ato contínuo e fluido de ritualização do eu, que se materializa nas interações sociais da experiência cotidiana.

Com isto, entendemos que é a experiência cotidiana que possibilita o encontro face a face e, portanto, é essencial a compreensão sobre o que é a experiência cotidiana e como a fachada se desenrola na concretude deste instante temporal e espacial. Para entender a experiência cotidiana, Goffman cria o conceito de quadro de experiência. Este orienta as percepções que as pessoas têm da sua situação, bem como os comportamentos que devem adotar. Os quadros de experiência são assim denominados por Goffman:

As definições de uma situação são elaboradas de acordo com os princípios de organização que governam os acontecimentos – pelo menos os sociais – e nosso envolvimento subjetivo neles; quadro é a palavra que uso para me referir a estes elementos básicos que sou capaz de identificar. Esta é a minha definição de quadros. Minha expressão ‘análise de quadros’ (grifo no original) é um slogan para referir-me ao exame, nesses termos, da organização da experiência. (GOFFMAN, 2012, p. 34)

Sua concepção de quadros é aprofundada no seguinte texto do mesmo livro:

Em vista da compreensão que eles têm daquilo que está acontecendo, os indivíduos adaptam suas ações a esta compreensão e em geral descobrem que o mundo em curso dá sustentação a essa adaptação. Designarei estas premissas organizacionais – apoiadas tanto na mente quanto na atividade – como quadro da atividade. (GOFFMAN, op. cit., p. 307).

As ações sociais se realizam nas ocasiões informais e também formais. Estas se realizam nas organizações sociais, que promovem a interação social. O exposto aqui nos remete a definição do que compreendemos por organização social. Neste sentido, lançamos mão do conceito de Giddens (2001, p. 348) que a define como um “grupo amplo de pessoas, estruturado em linhas impessoais e constituído para se alcançar objetivos específicos”.

A fonte desta compreensão de Giddens sobre organização social é Max Weber. Para este, as “organizações sociais constituem formas de coordenar as actividades dos seres humanos, ou os bens que produzem, de uma forma constante no tempo e no espaço” (WEBER *apud* GIDDENS, op. cit, p. 350).

O conceito de organização social, exposto no parágrafo anterior, tem como característica principal a ideia de burocracia, revestindo-se das seguintes propriedades: hierarquização rígida de autoridade; normas escritas que definem os papéis sociais dos seus integrantes; os funcionários são trabalhadores que se dedicam o tempo inteiro à atividade, recebendo em troca um salário; separação entre as tarefas das organizações e a vida privada do funcionário; e, por fim, ninguém é dono dos recursos materiais que operam em sua função dentro da organização.

Entendemos que o tipo ideal de organização social burocrática, pensado por Weber, dificulta a compreensão da instituição escolar enquanto organização social, isto porque a escola há características na escola que se afasta deste tipo ideal em dois aspectos seguintes:

a) internamente não há apenas funcionários. No ambiente escolar existe o sujeito social educando que não é funcionário, tendo um papel social diferente: está lá para aprender, se apropriar do bem social da escola – o conhecimento;

b) É bem verdade que no seu surgimento a escola se organizava de forma rígida, com uma hierarquia bem definida dos papéis sociais dos seus sujeitos, tendo o diretor como autoridade máxima e os educandos ocupando a base da pirâmide. Contudo, a introdução da ideia de gestão democrática no ambiente escolar alterou a compreensão sobre a organização administrativa escolar.

Entendemos que o conceito de organização, conforme exposto acima, precisa ser resignificado visando compreender a complexidade do que é a instituição escolar nas sociedades contemporâneas. Para tanto, lançamos mão do conceito de “grupo instituído”, que conforme Antônio Candidato (1985, p. 108/109, *apud* Znaniecki, 1945) definirá as escolas como

Grupos sociais com uma composição definida e pelo menos rudimentos de organização e estrutura. Sua existência depende basicamente da atividade combinada de seus membros- os que ensinam e os que aprendem. [...] cada escola enquanto grupo social mantém um certo grau de autonomia interna, uma ordem que lhe é específico à de muitas outras escolas, mas diferente da de outros tipos de grupos, uma vez que os papéis de professores e alunos são essencialmente diferentes dos papéis dos membros de qualquer outros grupos, e que a organização e estrutura da escola não podem ser incorporadas às de qualquer outro grupo.

Partindo desta definição e considerando que a maioria das escolas é instituída, ou seja, seu funcionamento é regido por normas estabelecidas segundo interesse de outros grupos - e no caso da escola pública pelas normas ditadas pelo Poder Público (CANDIDO, op. cit, p. 109) trabalhará a escola como “grupos institucionalizados”. Ou seja, grupos que se definem a partir da cooperação de seus membros, mas cujas funções coletivas e posições são definidas por legislação educacional. Portanto, sua cultura é uma produção dinâmica da atuação social de seus membros a partir da lei educacional.

Conforme Libâneo (2015, p. 97) a escola é a dimensão formal da prática educativa na sociedade. Ela, como a conhecemos hoje, é resultado de um longo processo social complexo e que a partir da Modernidade adquire um contorno específico tendo em vista seu projeto social.

Essa instituição se consolida como agência de socialização do conhecimento sistematizado e recebe isto do projeto iluminista, cujo centro de ação é a batalha política para colocar o conhecimento científico a favor da instauração da nova sociedade, a moderna. Assim, o conhecimento é visto como o antídoto para a superação da opressão, dos preconceitos, do obscurantismo, provocados pela fé e pelos mitos.

Nas palavras de Immanuel Kant, o iluminismo é a saída do homem da menoridade, onde não conseguimos pensar por conta própria, mas precisamos de alguém que nos ajude a pensar a realidade (KANT, 1784).

A escola aparece no projeto iluminista como o grupo social que cumprirá o papel de socializadora do conhecimento verdadeiro, historicamente construído pela

ciência e instrumento de libertação do homem da sua minoridade.

Saviani (1999, p. 17/18), pensando a relação entre escola pública e modernidade, em seu livro clássico “Escola e Democracia”, afirma que a escola surge como a instituição cuja função é transformar o súdito em cidadão. Nas suas palavras,

Para superar a situação de opressão, própria do ‘Antigo Regime’, e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado ‘livremente’ entre os indivíduos, era necessário vencer a barreira da ignorância. Só assim seria possível transformar os súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos. Como realizar essa tarefa? Através do ensino. A escola é erigida, pois, no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos.

A escola é, assim, um espaço social de constante interação. Nela, cotidianamente os atores sociais se encontram face a face e vivenciam relações intensas e que se estende num curso de meses ou até anos. Sua forma de organização, bem como as funções de cada um de seus atores é estabelecida legalmente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 define assim a função da escola: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LDB, art. 2º).

O referido artigo põe em destaque a figura do educando, que deve se desenvolver na escola para exercitar a cidadania e o trabalho de forma qualificada. Aqui, um papel social é atribuído ao educando e este deve interagir na escola com fundamento nesta concepção legal.

A mesma lei atribui aos profissionais da educação, especialmente ao educador, o papel social de ensinar, de ministrar o conhecimento na perspectiva da formação intelectual do educando. As diretrizes curriculares assim definem a função docente

“§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores

éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. § 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional". (Artigo 2º, RESOLUÇÃO Nº 2, 2015)

Do exposto acima, compreendemos que a dimensão educativa envolve alguns elementos:

a) Dois sujeitos sociais que estão imbricados no processo, onde a ausência de um anula a possibilidade de haver ensino, assim também como a presença de um destes sujeitos não garante o processo de ensino. Em outras palavras, o ensino se relaciona à aprendizagem, envolvendo dois sujeitos numa relação social. Ensino e aprendizagem são dois pólos de uma mesma moeda. Não há ensino sem aprendizagem e não aprendizagem sem ensino.

b) A relação dos sujeitos envolvidos no ensino é intermediada por conhecimentos do que se vai ensinar, estratégias para se ensinar o conhecimento, instrumentos para avaliar o ato de ensino e os resultados desejados.

Com isto, na escola o educador tem um papel social, cuja função essencial é à socialização do conhecimento. Esta se materializa através do ato de ensinar, que é dirigido para atingir os objetivos estabelecidos para cada disciplina escolar. A falta de um destes dois elementos compromete o conceito de ensino e aprendizagem.

Assim, as duas dimensões destes elementos do ensino e aprendizagem unem-se para produzir o que se constituiu como docência na experiência humana: o profissional professor e os saberes necessários para o exercício da profissão docente.

Isto significa que a docência se reveste do próprio ato educativo, porque o ser humano se transforma em professor a partir de uma relação educativa. Numa dimensão social, a partir de lugares determinados, vai se constituindo um

profissional, que futuramente formará outros profissionais. Isto tem implicações profundas na compreensão da profissão docente.

O professor é o único profissional que vive duas dimensões que se imbricam e se determinam: enquanto se forma para ser professor, o docente vivencia o processo de uma dimensão, a dimensão de ser aprendiz. No término desta dimensão, o aluno-professor se torna professor e agora assume o outro *pólo* desta dimensão: é aquele que formará outros alunos.

É essa especificidade do profissional docente que constitui e condiciona seu modo de ser enquanto profissional. Pensar este processo de constituição da identidade do professor tem ocupado as reflexões teóricas de estudiosos da prática educacional, notadamente a partir dos anos de 1980, aqui no Brasil. Tais estudos tentam apontar como se constituem os saberes docentes, quais processos sociais os determinaram e como eles aparecem na experiência profissional do docente em sala de aula.

No Brasil, as reflexões de Maurice Tardif constituem um paradigma de pesquisa sobre saberes docentes. Sem a pretensão de esgotar a complexidade do real, Tardif e outros pesquisadores conseguiram construir um referencial teórico potente que ajuda a compreender as estratégias das quais o educador lança mão no presente de sua experiência profissional, que é marcada por dimensões que fogem completamente ao controle do professor.

De início, Tardif (2012, p. 131) já define a complexidade da profissão docente, afirmando que ela é uma profissão das interações sociais, onde o objeto de sua ação é outro sujeito, no sentido mais profundo desta palavra. Comparando o objeto do trabalho do professor com outro objeto de outro profissional, Tardif considera que

Enfim, o objeto material [de outro profissional] pode ser analisado e reduzido aos seus componentes funcionais. Um automóvel não passa de uma reunião de peças, um computador, de um conjunto de peças e de circuitos regidos por uma lógica binária. Não ocorre o mesmo com o ser humano, pois se trata de um objeto que dificilmente pode ser reduzido aos seus componentes funcionais. Pode-se falar, assim, de 'um objeto complexo, sem dúvida o mais complexo do universo, pois é o único que possui uma natureza física, biológica, individual, social e simbólica ao

mesmo tempo. [e conclui este paragrafo dizendo] o que é particular às situações humanas é que elas têm sentido para aqueles que as vivem.

Definindo o objeto profissional envolvido na docência, como os docentes lidam com este objeto? Tardif, op. cit., formula sua teoria sobre como os docentes atuam em sua profissão, a partir dos saberes que eles acionam no seu cotidiano. Nesta direção, ele agrupa os saberes em quatro categorias:

- a) Os saberes de formação profissional.
- b) Os saberes disciplinares.
- c) Os saberes curriculares.
- d) Os saberes experienciais.

Como estes saberes são construídos pelos docentes? Aqui, os estudos de Tardif avançam na superação de um paradigma tecnicista, que atribui à formação profissional apenas a formação acadêmica, conhecimento que uma vez adquirido será usado futuramente na profissão. Esta concepção de Tardif está em sintonia com os conceitos de ator social, papel social, fachada, formulados por Goffman, conforme acima exposto.

Os modos de ser e fazer docente inicia-se desde a socialização primária e se estendem no processo experiencial da profissão docente, na sala de aula, durante o exercício de seu trabalho. Esta concepção de saberes articula a dimensão espacial (lugares) com a dimensão temporal (momento) na explicação da origem e da formação dos saberes constituintes da prática docente e como eles se materializam na complexidade do fazer docente.

Vários professores, que entrevistei, narram como a sua relação familiar determinou sua escolha pela profissão docente. Outros mostram como a relação com um docente durante a sua formação no ensino básico, seja na educação fundamental ou média, o direcionou para querer se tornar professor. Mesmo as experiências negativas com professores são apontadas como situações que determinaram o modo de ser e de fazer do docente, na medida em que elas constituíram a dimensão do que um professor não deve fazer em sua prática pedagógica. Assim, estes conhecimentos vão constituindo o modo de ser/fazer

docente e integram a dimensão dos saberes pessoais (TARDIF, 2012, p. 83) que se incorporarão aos saberes experienciais.

Dito isto, os saberes profissionais são construídos a partir da formação escolar no magistério ou Faculdades de Educação, ou seja, nas instituições de formação de professores. Integram estes saberes os oriundos das diversas pedagogias e constituem a dimensão profunda da prática educativa e didática: as concepções de ensinar e aprender; as metodologias de ensino; as concepções de avaliação; as estruturas legais, sociais, históricas, psicológicas e biológicas envolvidas no ato de ensinar e de aprender; as determinações sócio-históricas do currículo, da escola, da profissão docente, do lugar do conhecimento na sociedade, da relação dialética entre escola e sociedade. São os conhecimentos produzidos nas diversas Ciências Humanas e da educação.

Ao mesmo tempo, os saberes docentes se formam na experiência do educador-aluno com os saberes sociais definidos e incorporados pelas universidades e que são oriundos dos conhecimentos disciplinares produzidos historicamente. Nas palavras de Tardif (2012, p. 38)

São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. [eles] emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Estes saberes também são adquiridos na formação continuada realizada pelos docentes que estão na prática educativa na escola. Os saberes curriculares são apropriados pelos docentes durante sua experiência profissional. A escola existe para formar pessoas e isto só é possível porque ela define um modelo a ser alcançado como resultado desta formação. Para tanto, há conteúdos e métodos a serem selecionados visando formar o aluno. É neste processo que os saberes curriculares são definidos. Qual é a fonte destes saberes? Os saberes curriculares têm sua origem nos saberes sociais construídos como cultura erudita e essenciais para a formação humana. Como são amplos e diversificados, há uma seleção

histórica e social de quais são os saberes mais necessários em um determinado momento da vida humana em sociedade e assim eles são incorporados ao currículo escolar e devem ser incorporados pelos docentes durante sua carreira; ainda, constituirão o conteúdo que o docente ensinará no cotidiano de sua sala de aula.

O último saber definido é o saber experiencial. Ele não é último porque é menos importante ou atrelado aos demais. Pelo contrário, o saber experiencial é concebido como aquele que contribuirá para superar a desvalorização social dos docentes em relação a importância de seus saberes para o conjunto da sociedade.

A lógica aqui é: o advento da modernidade provocou uma cisão no processo de produção e reprodução da cultura. De um lado, a produção da cultura foi sendo definida como prática de pesquisador, como *lócus* específico de sua gestação. De outro lado, os espaços de reprodução destes saberes, produzidos pelos pesquisadores, foram criados, sendo a escola a instituição central nesta tarefa.

Acontece que esta cisão provocou uma valorização dos pesquisadores como autores dos saberes e em consequência, o seu ensino foi sendo compreendido como menos importante e os profissionais responsáveis, no caso o docente, também com prestígio social inferior. Isto se processa desta maneira porque o docente é concebido como transmissor de saberes que não criou, que não é de sua propriedade, que são produzidos por outros e em outros lugares.

O mecanismo (produção e reprodução de saberes) é apontado como contraditório porque a modernidade também imbricou estas duas faces de saberes como uma única moeda, pois um condiciona o outro num processo dialético.

Então, os docentes têm uma posição estratégica e central neste processo social, e isto requer uma epistemologia sobre a especificidade dos saberes docentes. Aqui entra a produção dos saberes experienciais, visto como estratégicos no processo de valorização social dos docentes, porque eles são gestados pelos próprios docentes em sua carreira profissional.

Por serem produzidos pelos docentes em suas experiências, necessário se faz uma distinção, que Tardif (1991) ressalta: estes saberes são práticos, e não da

prática. Em que consiste esta diferença? São saberes da prática porque os docentes os acionam em sua experiência profissional, para praticá-la; contudo, estes saberes não são instrumentos de reflexão da própria prática docente, os docentes não os acionam para refletirem sobre a sua própria prática. Estes saberes constituem o modo de fazer, a didática, dos docentes. Nas palavras de Tardif (op. cit.), estes saberes são um

conjunto [de] saberes atualizados, adquiridos e requeridos no quadro da prática da profissão docente, é que não provem das instituições de formação ou dos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou de teorias. Eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente). Eles formam um conjunto de representações a partir das quais o(a)s professore(a)s interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, poder-se-ia dizer, a cultura docente em ação.

Estas formulações de Goffman e Tardif nos ajudam a entender o exercício docente por quem não tem formação especializada na disciplina que leciona. Como ator social, os docentes vão se constituindo como professores da disciplina de sociologia, acionando saberes construídos durante sua formação, mas também a partir de interação social que realiza na sala de aulas e nos demais ambientes escolares. É na dinâmica de sua carreira docente, nas relações sociais que estabelece no cotidiano escolar, nas reuniões e na prática pedagógica, que o docente vai se constituindo e se legitimando para cumprir a atribuição definida pela escola, revestindo de uma fachada que lhe possibilita cumprir o seu papel social de socializar conhecimentos historicamente acumulados.

CAPITULO 5

O PROCESSO METODOLÓGICO: A TESSITURA DO OBJETO DE PESQUISA.

Fazer ciência não é algo individual, solitário. É ato coletivo de diálogo com sujeitos que antes de nós se lançaram na tarefa de explicar a sua relação com o real. A ciência é, assim, um diálogo complexo de pensamentos de atores e seus modos de perceberem as coisas. Não nasce, desse modo, da aplicação pura de procedimentos que garantem a "verdade" de forma mágica.

O fazer científico é uma prática social atravessada por escolhas epistemológicas que nos levam a trilhar caminhos buscando compreender os fenômenos que estão à nossa volta, que nos são familiares, e que não paramos para refletir sobre eles. Este momento de compreender o familiar é denominado nas Ciências Sociais de estranhamento. Na leitura de Gilberto Velho (1978, p. 123, 126), sobre algumas questões que envolvem a pesquisa em ciências sociais, destacamos dois aspectos:

a) a pesquisa social envolve um mergulho na realidade a ser compreendida, através de uma vivência com os sujeitos que produzem o cotidiano, portanto requer inserção no universo social dos pesquisados;

b) o que vemos ou vivenciamos pode ser familiar, mas nem sempre é conhecido.

Estas duas afirmações podem levar a uma contradição: conhecer é mergulhar na vida dos sujeitos, familiarizar-se, e o familiarizar-se é não conhecer. Porque o familiar impede o conhecimento? Como devemos mergulhar no familiar sem deixá-lo impedir a sua compreensão na totalidade?

Antes de tudo, é importante ressaltar que compreendemos que o familiar se relaciona com o cotidiano e com a possibilidade da existência social. E, como integrante de um grupo social, agimos a partir de ideias, valores e sentimentos que construímos na interação com o outro. Ou seja, a ação social é determinada pelo domínio que temos do cotidiano. Entendemos também que o outro age norteado pelos mesmos mecanismos que usamos na produção do nosso cotidiano.

Assim, o domínio do cotidiano se processa por um mecanismo de hierarquia organizada, quando mapeamos a realidade e enquadrados cada experiência em modelos (VELHO, 1978, p. 127) que nortearão nosso modo de relacionar-se com a vida. É devido a isto que nosso “conhecimento pode estar seriamente comprometido pela rotina, hábitos, estereótipos” (VELHO, op. cit., p. 128).

É a partir do debate anteriormente exposto que o familiar (o cotidiano) pode comprometer a pesquisa. Ao mergulharmos no cotidiano dos sujeitos que vamos pesquisar, pertencentes ao nosso mesmo universo cultural, podemos explicar suas dinâmicas da mesma forma em que as vivenciamos e enxergamos, não extrapolando o senso comum e revestindo de Ciência o que na verdade é opinião pessoal.

Aqui entra a ideia do estranhamento na pesquisa social. Estranhar o familiar significa lançarmos mão de instrumentos e estratégias metodológicas que possibilitem que o ponto de vista e a visão de mundo do outro ator – sujeito da pesquisa – sejam captados nas suas interações sociais, demonstrando o complexo processo de produção da ação social baseado na relação dinâmica do sujeito com as regras presentes nos processos de interações. É, pois, identificar mecanismos conscientes e inconscientes que sustentam e dão continuidade a determinadas relações e situações (VELHO, opcit, p. 129/130). Estranhar o familiar só é possível através de uma metodologia de pesquisa que remete ao que chamamos de abordagem qualitativa. Fick, 2009, defende que a pesquisa qualitativa envolve quatro ideias centrais:

- 1 - Escolhas adequadas de métodos e teorias;
- 2 – Reconhecimento e análise de diferentes perspectivas;
- 3 – Reflexão dos pesquisadores em relação as suas pesquisas como parte do processo de produção do conhecimento;
- 4 – Variedade de abordagens e de métodos. Este autor entende que a produção do conhecimento científico a partir de uma pesquisa qualitativa deve compreender que

O objeto de estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário. Os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados em sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos. Portanto, os campos de estudos não são situações artificiais criadas em laboratórios, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana (FICK, op. cit., p. 24).

Nestas palavras de Fick, o objeto de estudo deve guiar a escolha do procedimento metodológico, lançando mão de abordagens e métodos variados que contribua para explicar o fenômeno estudado.

As concepções de Velho e Fick nos levaram a optar na nossa pesquisa por uma metodologia qualitativa, já que nosso objeto de estudo é analisar como os professores de sociologia na rede estadual de Pernambuco no município de Petrolina produzem a sua prática, considerando a sua não formação acadêmica em Ciências Sociais, explicando como eles lecionam a disciplina Sociologia.

Assim, a partir de um mergulho no universo cultural dos sujeitos da pesquisa, fomos percebendo os motivos, as aspirações, as crenças, os valores e as atitudes que norteiam, consciente e inconsciente, sua vivência concreta, sua experiência pessoal, já que “a pesquisa qualitativa se dirige a análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”(FICK, op. cit. p. 37). DENZIN e LINCOLN (2006, p. 17) entendem que

a pesquisa [qualitativa] envolve uma abordagem naturalística, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos de significados que as pessoas a eles conferem. [Pois] é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo.

A compreensão do nosso fenômeno se fez através do processo dialético de aproximação, operacionalizado por etapas, definidas como explorativa, descritiva e explicativa (RICHARDSON, 1999, p. 63) numa tentativa de compreender os diversos meandros que o produzem na realidade cotidiana.

Considerando a diversidade de procedimento da abordagem qualitativa, optamos por dois caminhos da pesquisa:

- a) Uma análise documental e bibliográfica, visando entender como se constituiu o ensino médio, a gênese da profissão docente, a trajetória da disciplina de sociologia.

A partir de diversos autores e da análise da legislação educacional, formos construídos nossas visões sobre a constituição do Ensino Médio, evidenciando suas transformações históricas, a gênese e desenvolvimento da profissão docente no Ocidente e no Brasil, os modelos de formação docente no Ensino Médio, quem eram os professores do ensino de Sociologia no Brasil desde o surgimento da disciplina até hoje, a história da Sociologia como disciplina no país, como ela se construiu, fatores que interferiram nesta construção e o que fazem os professores de Sociologia hoje em sala, com destaques para seus saberes, sua experiência em sala de aula, as pedagogias usadas para ensinar Sociologia, os limites da experiência no ensino desse componente curricular.

- b) Uma etnografia da prática docente, pois conforme Godoy (1995, p. 28)

a pesquisa etnográfica abrange a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo (com especial atenção para as estruturas sociais e o comportamento dos indivíduos enquanto membros de um grupo) e a interpretação do significado desses eventos para a cultura do grupo.

Portando, este procedimento permitiu um mergulho na comunidade dos professores da Rede Estadual em Petrolina – Pernambuco. Chiesa e Fantinel (2014) defendem que a etnografia envolve três caminhos para atingir seus objetivos:

- a) mapear as leis e costumes que regem uma determinada comunidade, observando um maior número de manifestações concentradas que definem a constituição social;
- b) observar e registrar os comportamentos cotidianos do grupo, atentando para os habituais e o novo;
- c) registrar as opiniões, os comentários, as palavras do grupo.

A partir destas concepções, desenvolvemos a etnografia lançando mão de duas técnicas:

- a) **Entrevistas narrativas**, que permitiram reconstruir a história de vida dos sujeitos envolvidos na pesquisa, buscando explicar os saberes acionados para o ensino da disciplina de sociologia e como a ensinam no cotidiano escolar na Rede Estadual em Pernambuco.

Nossa opção por este método etnográfico se fundamenta em Jovchelovitch e Bauer (2002). Para estas duas autoras, não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa. Desde o seu surgimento enquanto sujeito histórico, o homem usa da narratividade para contar e recontar o seu modo de se relacionar com o mundo natural e social; elas começam com a própria história da humanidade e nunca existiu, em nenhum tempo ou lugar, um povo sem narrativa.

[Elas estão] presente no mito, lenda, fábula, conto, novela, epopeia, história, drama, comédia, mimica, pintura (pensemos na Santa Ursula de Carpaccio), vitrais de janelas, cinema, histórias em quadrinhos, notícias, conversações (BARTHES apud JOVCHELOVITC; BAUER, *Ibid*, p. 4),

Estas duas autoras nos mostram que contar história representa uma expressão da comunicação humana, que através das diversas linguagens, significam a experiência do sujeito, e que, portanto, é uma dimensão intrínseca do ser humano, sendo uma de suas necessidades básicas.

A narrativa enquanto técnica de pesquisa surge visando superar as entrevistas no modelo pergunta-resposta, amplamente usadas em pesquisas quantitativas. Seu objetivo é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possíveis. Neste sentido, a narratividade é um método definido como não estruturado, profundo e com características específicas.

Para Jovchelovitch e Bauer (*Ibid*, p. 96 e 97) a entrevista narrativa se desenvolve a partir do chamado “esquema autogerador” e o pesquisador deve está

atendo a suas cinco fases, que são: a) preparação; b) iniciação; c) narração central; d) fase de perguntas; e) fala conclusiva.

Além de estar atento as fases elencadas, o pesquisador necessita compreender profundamente as características do “*esquema autogerador*”⁴⁶ e adotar três atitudes, essenciais para que narração se processe pela perspectiva do informante: a) o entrevistador deve influenciar o mínimo possível na narração, exigindo que se prepare cuidadosamente um ambiente que possibilite a fluência da narração pelo informante; b) evitar uma pré-estruturação da entrevista, devendo-se estar atento ao esquema autogerador; c) usar um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e ouvir histórias para se conhecer a realidade do informante; d) A linguagem da narração deve ser do informante e não do narrador.

As entrevistas narrativas foram realizadas sempre atentas ao que FICK, (2002, p. 115) aponta como limites desta técnica e sempre combinando-a com os passos da técnica da entrevista episódica⁴⁷.

b) Observação participante

A técnica da observação participativa é definida como o único instrumento das ciências sociais que consegue captar “os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (CAMPENHOUDT e QUIVY, 2013, p. 98). Usando do sentido da visão, o pesquisador vai descrevendo suas observações sobre o comportamento *in locus* do grupo estudado.

⁴⁶ Conforme JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. "Entrevista narrativa". In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113, o esquema autogerador tem três características: a) A textura detalhada; b) A fixação de relevância; c) Fechamento de Gestalt.

⁴⁷ Este autor no seu livro FLICK, Uwe. “Entrevista Episódica”. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 114-135, aponta nove passos a serem seguidos pelo pesquisador: a) preparação da entrevista; b) introduzindo a lógica da entrevista; c) concepção do entrevistado sobre o tema e sua biografia com relação a ele; d) o sentido que o assunto tem para a vida cotidiana do entrevistado; e) enfocando as partes centrais do tema em estudo; f) tópicos gerais mais relevantes; g) avaliação e conversa informal; h) documentação; i) análise das entrevistas episódicas. Além disto, o pesquisador deve ter claro que o objetivo desta técnica de pesquisa é contextualizar as experiências e acontecimentos a partir do ponto de vista do entrevistado, conhecendo o cotidiano sobre certos objetos ou processos, levando-o a recordar um acontecimento ou situação.

Rocha e Eckert (2008) afirmam que “a observação direta é sem dúvida a técnica privilegiada para investigar os saberes e as práticas na vida social e reconhecer as ações e as representações coletivas na vida humana”. Por sua vez, Neto (2009, p. 59) conclui defendendo que ela “se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos”. O mesmo autor destaca que esta técnica tem como vantagem captar “uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas” (Idid, p. 59/60), porque são observados na própria realidade.

Considerando nosso objeto, a observação participativa nos possibilitou perceber no campo, no momento exato da ação, como os professores de sociologia ensinam esta disciplina na Rede Estadual de Pernambuco, em Petrolina.

Inicialmente, definimos o campo da observação participante e, conforme exposto abaixo, utilizamos como critério de escolha do locus da observação a instituição escolar que atuamos como educador de apoio, o que representou uma vantagem, tendo em vista estarmos mergulhados na realidade e gozarmos da confiança dos professores da escola. Outra vantagem é que vivenciamos o comportamento cotidiano do professor na escola, em suas interações cotidianas, e, por causa de nossa função, temos que desenvolver um olhar crítico da prática docente na escola.

Tínhamos clareza que a familiaridade com o campo de pesquisa poderia constituir-se num problema, conforme expusemos no início deste capítulo. Para tanto, em todos os instantes tentamos confrontar o familiar a partir do estranhamento sociológico da realidade, colocando sempre entre aspas nossas observações e nos interrogando constantemente sobre nossas anotações, visando não reproduzirmos o senso comum na explicação de nossa problemática.

Outra preocupação é que nossa posição de educador de apoio não criasse uma pressão política nos educadores, forçando-o a aderir à pesquisa contra a seu desejo e que, ao acontecer isto, entendíamos que os educadores estariam constantemente “armados” em nossa observação de sala de aula, mascarando o

cotidiano com estratégias variadas (NETO 2009, p. 55). Para evitar isto, promovemos um diálogo aberto com o professor, apresentando nossos interesses, nossos valores e nossa proposta metodológica de preservar a identidade dos participantes propondo que a adesão à pesquisa fosse voluntária.

Com isto, adotávamos no cotidiano o que Neto (Ibid, p. 60) chama de *variações da técnica* (destaque do autor) quando deixamos claro para todos os envolvidos que a observação se restringe ao campo de pesquisa. Há momentos definidos e negociados entre pesquisador e pesquisado e que nas palavras de Valladares (p. 154), aparece como a justificativa do pesquisador de sua presença no cotidiano escolar do pesquisado. Além disto, durante a observação participante buscamos sempre estar atento aos seguintes problemas que podem comprometer a observação participante (CAMPENHOUDT e QUIVY, 2013, p. 99):

- a) Nunca confiar na memória para recordar os acontecimentos observados. Para tanto, adotamos o diário de campo, registrando nossas impressões durante o momento do cotidiano ou, na impossibilidade, após a situação ser observada.
- b) O campo de observação é amplo e inesgotável e o olhar precisa-se ser dirigido a partir dos objetivos da pesquisa. Cotidianamente revisamos conosco o foco de nossa pesquisa sem engessar as observações. Em todos os momentos, revisávamos a luz do cotidiano nosso esquema de observação do cotidiano⁴⁸.

A observação participante seria realizada em dois momentos na escola Mandacaru⁴⁹: o primeiro período de julho a dezembro de 2019; o segundo, nos meses de fevereiro a março de 2020. Contudo, devido o atraso na aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, tivemos que começar apenas no mês de outubro de 2019, finalizando em dezembro do mesmo ano, por causa do encerramento do ano letivo. Recomeçamos a observação no início do ano letivo, em fevereiro de 2020 e

⁴⁸ Ver Apêndice C – Esquema da Observação Participante com o esquema da observação. NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. Capítulo III. In. MINAYO, M.C.S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2009, nos adverte que nossa entrada no campo exige uma postura de humildade, porque ele não pode ser apenas para confirmar nossas certezas. Para tanto, nosso espírito deve-se está aberto constantemente para novas revelações (p. 56).

⁴⁹ Nome fictício visando preservar a confidencialidade do campo de pesquisa e seus sujeitos.

continuamos até as atividades das escolas estaduais serem interrompidas no mês de março deste mesmo ano, devido à pandemia do CORONAVIRUS.

5.1. O CONTEXTO DA PESQUISA: O MERGULHO NA REALIDADE DO COTIDIANO DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE PE

5.1.1. O *lócus* da observação participante

O ensino de Sociologia se realiza nas instituições escolares públicas e privadas no Brasil, tornando-se obrigatório a partir da Lei nº 11.684/2008, após sua intermitência no currículo escolar ao longo da história da educação no país. Optamos por realizar a pesquisa na Rede Pública Estadual de Pernambuco, no município de Petrolina⁵⁰. Essa rede possui 49 escolas, sendo 30 localizadas na Cidade e 19 no interior. Quatro destas escolas são de Ensino Fundamental, não tendo em seu currículo a disciplina Sociologia⁵¹ e as demais de Ensino Médio. A partir desse quadro, decidimos que a observação participante seria realizada na escola que passamos a denominar de Mandacaru.

Esta escola está localizada num bairro periférico da zona urbana de Petrolina, surgida no final dos anos de 1980. Funciona como Escola de Referência em Ensino Médio, em tempo integral, durante o dia, e na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, no turno noturno. O critério da escolha se deu por um elemento pessoal – por trabalhar nela há mais de 3 anos, facilitando o acesso ao docente de Sociologia, por estar ocupando a função de apoio pedagógico. Acreditamos que isto contribuiria no acesso aos docentes.

Durante o período já citado acima, fizemos a observação participativa, a partir de um esquema temático de observação⁵², elaborado a partir de duas categorias: a) Os saberes docentes acionados para o ensino da disciplina Sociologia na sala de aula; b) Como se dá didaticamente o ensino de Sociologia na sala de aula.

⁵⁰ Ver a nota de rodapé 3 sobre o que é a GRE, na Introdução desta dissertação.

⁵¹ Ver o Anexo H – Relação das Escolas da Rede Estadual em Petrolina, com lista de Gestores em 2019/2020.

⁵² Ver Apêndice C.

A observação não se deu apenas em sala de aula, mas durante reuniões pedagógicas, atividades extras-sala do professor, como as reuniões de pais e mestres, que o docente de sociologia participa na escola. Objetivamos com isto, entender o lugar atribuído a sociologia no ambiente escolar interno (BODART, 2017).

5.1.2. Os sujeitos das entrevistas narrativas

O memorando interno n. 03 de 2011 da Secretaria de Educação definia que a disciplina Sociologia nas Unidades Escolares de Pernambuco deveria ser lecionada, prioritariamente, pelos professores formados em Pedagogia, na ausência de docentes formados em Ciências Sociais. O mesmo documento orientava os gestores a atribuírem, na ausência de pedagogos nas unidades escolares, a disciplina a um professor formado na área de Ciências Humanas⁵³.

Inicialmente, queríamos saber quem eram os professores que lecionavam a disciplina Sociologia na rede estadual em Petrolina. Para isto, procuramos *in locus* a GRE para obtermos um perfil dos docentes que lecionavam a disciplina. Infelizmente, descobrimos que esse órgão não tinha tal informação. Fizemos uma tentativa de obter esta informação na Secretaria de Educação de Pernambuco, a partir de um contato por telefone e presencialmente, dialogando, durante uma visita, na abertura do ano letivo de 2019, com uma professora que ocupa cargo de gerência na estrutura da Secretaria. Nos dois casos, não obtivemos êxito. Por fim, tentamos a ajuda do Sindicato docente, o SINTEPE, para obtermos o perfil dos professores, contudo, não tivemos êxito.

Frente a isto, decidimos aplicar um questionário semiestruturado aos gestores das escolas da Rede Estadual em Petrolina com o objetivo de traçarmos o perfil dos docentes da disciplina Sociologia. O questionário aplicado constava perguntas

⁵³Ver o anexo I – Documento da GRE sobre carga horária de Sociologia e Filosofia. Apesar de não ser o nosso objeto de pesquisa, tentamos entender os argumentos utilizados pela gestão da educação no estado para tal decisão. Apareceram os seguintes argumentos: 1. Ausência de docentes com formação em licenciatura em Ciências Sociais; 2 – O número excedente de pedagogos na Rede, que entraram no Estado a partir do concurso público de 2007 para lecionarem as disciplinas pedagógicas do Curso Normal Médio. Contudo, devido às mudanças provocadas pela legislação nacional estes cursos aos poucos estão sendo extintos, sendo que em Petrolina somente uma Unidade Escolar continuava funcionando, provocando a situação. 3 – Há uma compreensão de que os formados em Ciências Humanas, especialmente em pedagogia, cursam muitas disciplinas relacionadas às Ciências Sociais e, portanto, possuem condições de lecionarem sociologia e filosofia.

abertas e fechadas⁵⁴ e deveria ser respondido pelos gestores das escolas estaduais em Petrolina.

Com uma lista fornecida pela GRE, realizamos contatos telefones e através do aplicativo *WhatsApp*, buscando a adesão deles. Com a adesão á participação na pesquisa, entre os meses de agosto e setembro de 2019, os gestores responderam ao questionário, que possibilitou definir um perfil dos professores de Sociologia na Rede de Ensino estadual em Petrolina. Este perfil foi agrupado a partir das seguintes categorias: a) formação (graduação, pós-graduação), b) tempo de serviço no estado e no exercício da disciplina Sociologia; c) formação continuada.

Abaixo apresentamos o perfil dos docentes de Sociologia.

a) Formação:

A tabela 1 descreve a formação em graduação dos professores que lecionam sociologia na Rede Estadual em Petrolina. Há 79 (setenta e nove) professores que lecionam a disciplina, distribuídos nas escolas estaduais. Do total de professores que lecionam a disciplina de Sociologia, somente 1 (um) professor tem licenciatura em ciências sociais, correspondendo a 1,27% do total. Mais de 65% dos professores são formados na graduação de História e Pedagogia, com maioria absoluta em História, que representa quase 50% do total de 79 professores, conforme abaixo.

TABELA 1: Graduação do Professor

GRADUAÇÃO	QUANT.	PERCENTUAL
História	35	44,31%
Pedagogia	17	21,52%
Geografia	11	13,92%
Letras	06	7,59%
Ciências Biológicas	03	3,79%
Educação Física	03	3,79%
Ciências Sociais	01	1,27%
Inglês	01	1,27%
Letras/Pedagogia	01	1,27%
Matemática	01	1,27%
TOTAL GERAL	79	100%

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

⁵⁴ Ver o Apêndice D – Questionário aos gestores.

Em relação a formação a nível de pós-graduação, percebemos o seguinte: 43 (quarenta e três) professores possuem pós-graduação, representando um percentual de 54,43% do total de professores que lecionam a disciplina de Sociologia. Do total de professores que tem pós-graduação, apenas 03 (três) tem a titulação *strictu sensu*, grau de mestre. Os demais, 40 (quarenta) são especialistas – *lato sensu* – em áreas afins a sua graduação. Nenhum das especializações ou mestrados dos professores com pós-graduação (*strictu sensu e lato sensu*) é em alguma área de Ciências Sociais ou em Ensino de Sociologia. Quando comparamos com sua graduação, percebemos que estes professores são formados em História, Geografia, Pedagogia, Letras e Ciências Biológicas. Dos professores com graduação nestas áreas, 26 (vinte e seis) professores, totalizando 32,91% não tem nenhuma pós-graduação. Registramos, por fim, que apenas 3 (três) professores não responderam se tinham ou não alguma formação em nível de pós-graduação, perfazendo um percentual de 3,83%.

Abaixo, as tabelas 2 a 6 mostram quantidade e área da pós-graduação do docente.

TABELA 2: Pós-graduação do Professor

GRADUAÇÃO	NOME DA PÓS	QUANT.
História	Esp. em História	07
	Esp. em Psicopedagogia	02
	Esp. Interdisciplinaridade	01
	Esp. em História da cultura afro-brasileira	03
	Esp. em História do Brasil	02
	Esp. Gestão educacional	02
	Esp. Metodologia do Ensino da história na cultura afro-brasileira	01
	Esp. Metodologia da didática	01
	Esp. Programação em ensino de historia	01
	Sem pós-graduação	13
	Não responderam	02
	TOTAL	

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

TABELA 3: Pós-graduação do Professor

GRADUAÇÃO	NOME DA PÓS	QUANT.
Pedagogia	Esp. em psicopedagogia	05
	Mestre em ciências da educação	01
	Esp. em Arte-educação e Educação de jovens e adultos	01
	Esp. Interdisciplinaridade	01
	Esp. em Capacitação pedagógica para professores	01
	Esp. em Educação de jovens e adultos	01
	Esp. Gestão educacional	01
	Esp. em Educação, Cultura e contextualidade	01
	Sem Pós-Graduação	05
TOTAL		17

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

TABELA 4: Pós-graduação do Professor

GRADUAÇÃO	NOME DA PÓS	QUANT.
Geografia	Esp. em Gestão escolar	01
	Esp. em Psicopedagogia Clínica e Institucional	01
	Mestre em Geografia	01
	Mestre Desenvolvimento e meio ambiente	01
	Esp. em Programação em ensino de Geografia	01
	Esp. em Ensino de geografia e Geografia e Meio Ambiente	01
	Esp. Educação Ambiental	01
	Esp. Ensino de Geografia	01
	Sem Pós-Graduação	03
	TOTAL	

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

TABELA 5: Pós-graduação do Professor

GRADUAÇÃO	NOME DA PÓS	QUANT.
	Esp. em Língua Portuguesa e suas literaturas na educação	01

Letras	básica	
	não respondeu	01
	Sem Pós-Graduação	04
TOTAL		06

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

TABELA 6: Pós-graduação do Professor

GRADUAÇÃO	NOME DA PÓS	QUANT.
Ciências Biológicas	Esp. em Química	01
	Esp. em Metodologia do ensino de Biologia e Química	01
	Sem Pós-Graduação	01
TOTAL		03

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Ainda sobre a formação em nível de pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*), 07 (sete) professores, que em percentual dá um total de 8,83%, com graduação em Educação Física, Ciências Sociais, Inglês, Letras/Pedagogia – um professor que tem as duas graduações e foi agrupado separadamente – e o de Matemática não tem pós-graduação em nenhuma área.

Resumidamente, teremos a seguinte situação:

Tabela 7: Pós-graduação dos professores

QUANT. PÓS-GRADUAÇÃO	PERC.
Possui pós-graduação	54,43
Não possui	41,74
Não responderam	3,83
Total Geral	100%

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

b) Tempo de serviço:

A tabela abaixo mostra o tempo em que o docente está lecionando a disciplina de Sociologia na Rede Estadual de Pernambuco, município de Petrolina.

TABELA 8: Tempo de serviço

Graduação	Quant	Tempo de exercício (anos)	Quant. Prof.
		1 ano	1

Letras	06	1 ^{1/2} ano	1
		03 anos	3
		08 anos	1
Pedagogia	17	06 meses	2
		11 meses	1
		1 ano	3
		4 anos	1
		5 anos	3
		6 anos	2
		8 anos	1
		10 anos	3
		12 anos	1
		História	35
11 meses	1		
1 ano	6		
1 ^{1/2} ano	2		
2 anos	8		
03 anos	8		
04 anos	3		
5 anos	2		
6 anos	1		
7 anos	1		
8 anos	1		
12 anos	1		
Geografia	11	6 meses	1
		11 meses	1
		1 anos	2
		1 ^{1/2} ano	1
		2 anos	4
		5 anos	2
Ciências Sociais	1	5 anos	1
Ciências Biológicas	3	6 meses	1
		1 ano	1
		3 anos	1
Educação Física	3	1 ano	1
		2 ano	2
Matemática	1	3 anos	1
Inglês	1	1 ano	1
Pedagogia/Letras	1	Menos de um ano	1
GERAL	79	-	79

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Analisando a tabela acima, podemos afirmar que:

1. Somente 20 (vinte) professores tem mais de 5 (cinco) anos que estão lecionando a disciplina Sociologia, perfazendo um total de 25,31% do total

dos que lecionam a disciplina.

2. Os demais tem menos de 5 anos. Ou seja, 74,69% dos professores.
3. Chama atenção que 24 (vinte e quatro) professores têm até um ano que leciona a disciplina de Sociologia, perfazendo o total de 30,37%. Enquanto 18 (dezoito) professores tem entre mais de um ano e até 2 (dois) anos que lecionam a disciplina, num percentual de 22,78%.

Pelo exposto acima, podemos afirmar que há mudança constante dos professores que lecionam a disciplina, o que impede que os professores possam aprofundar o conhecimento dos conteúdos da grade curricular, comprometendo a qualidade do ensino da disciplina, já que o tempo em serviço poderia contribuir para o docente melhorar o ensino numa área que ele não tem formação, porque o mesmo é obrigado a estudar estes conteúdos quando está lecionando uma disciplina.

c) Formação continuada em sociologia:

TABELA 9: Formação continuada

REALIZOU	QUANT.
Sim	39
Não	35
Não respondeu	05
TOTAL	79

Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Dos que fizeram a formação continuada, perguntamos quem havia oferecido a formação continuada: 37 (trinta e sete) professores informaram que a formação havia sido realizada pela GRE de Petrolina; 01 (um) havia feito a formação em sua escola; e o outro havia participado da formação na escola e na GRE – Petrolina.

Buscando entender que tipo de formação continuada foi oferecido ao docente pela GRE, fizemos uma entrevista narrativa⁵⁵, com o coordenador de formação continuada desse órgão. Segundo o coordenador, a formação referida pelos gestores era um ciclo de palestras denominado “Segundas Humanas”, realizadas às segundas-feiras, num período de dois em dois meses, onde palestrantes

⁵⁵ Ver Apêndice E – Esquema autogerador com o coordenador das Segundas Humanas – GRE Sertão Médio do São Francisco.

convidados⁵⁶ discutiam em uma mesa redonda um determinado tema escolhido previamente, e que envolvia todos os professores da área de Ciências Humanas das escolas estaduais em Petrolina. Os temas se relacionavam a debates sobre temáticas conjunturais e não diretamente a aspectos teóricos ou metodologias de ensino da área de Ciências Humanas.

O diagnóstico acima apresentado mostrou que a docência da disciplina Sociologia na Rede Estadual em Petrolina é exercida por 99,9% de professores não licenciados em Ciências Sociais. Registramos que apenas um professor tem formação nessa área. A partir destes dados, realizamos visitas em todas as 45 (quarenta e cinco) escolas estaduais dialogando com os docentes de Sociologia sobre a adesão à pesquisa. A seleção dos sujeitos da pesquisa para as entrevistas narrativas e episódicas se deu a partir das seguintes variáveis, no total de quatro:

TABELA 10: Quadro de variáveis

QUADRO DE VARIÁVEIS			
Tempo de serviço na rede estadual	Experiência profissional no ensino de Sociologia	Formação continuada ou não em ensino de Sociologia - seja em nível de pós-graduação ou eventos formativos, realizados pelo governo estadual ou por outra Instituição	Adesão voluntária a pesquisa dentro dos itens anteriores.

Fonte: Próprio autor (2020)

A escolha destas variáveis partia do pressuposto de que estas ajudariam a compreender quais os saberes os docentes acionam para o ensino da disciplina Sociologia no cotidiano da sala de aula. Após várias idas e voltas de diálogos com os docentes a partir das variáveis, 8 (oito) professores/as se dispuseram a participarem da pesquisa, assinando a sua adesão.

Para realizamos as entrevistas narrativas, o horário era decidido pelo/a professor/a. As entrevistas foram gravadas em aplicativo no celular pessoal e buscamos desenvolvê-las conforme Joochelovitc e Bauer (2002), já elencados

⁵⁶ O autor desta pesquisa tem participado como palestrante deste momento. Alguns temas debatidos em 2018: 3º Republica: fim da democracia no Brasil?, Lembramos que entrevistamos o coordenador desta atividade da GRE – SEE – Pernambuco, que é licenciado em Ciências Sociais para trabalho da referida disciplina. O mesmo fez uma avaliação crítica sobre esta experiência.

anteriormente, partindo do esquema autogerador e seguindo as cinco fases elencadas. O esquema autogerador⁵⁷ era desenvolvido a partir dos temas abaixo:

- a) Ensino de Sociologia: concepção, objetivos da disciplina, história da disciplina no currículo, conteúdos trabalhados, autores, metodologias, motivo para lecionar a disciplina, recursos didáticos da escola para as aulas de Sociologia, lugar do livro didático no ensino, dificuldades enfrentadas no ensino e relação aluno X disciplina;
- b) Lugar da Sociologia no currículo escolar;
- c) Formação continuada e contribuição para a docência;
- d) Documentos que fundamentam o ensino da disciplina Sociologia;

Os entrevistados ficavam à vontade para narrarem suas experiências didáticas, sua trajetória profissional, sua formação inicial e continuada, as metodologias usadas em sala de aula, suas angústias/dificuldades, as contradições de sua prática, a relação dos alunos, da gestão e dos demais professores com a disciplina Sociologia.

Durante a entrevista, eles foram interrompidos em poucos momentos, sempre com o objetivo de ajudar a clarear informações narradas, fato que no nosso entender não comprometeu e nem bloqueou as potencialidades da entrevista narrativa de expor como a prática docente é exercida pelo docente.

As entrevistas narrativas transcritas e as anotações do caderno de campo, advindas da observação participante, foram agrupadas a partir do seguinte quadro temático:

Tabela 11: Quadro Temático

SABERES DOCENTES	PRÁTICA EM SALA DE AULA
História de vida (formação na educação básica).	Programa de Ensino da Escola.
Experiências anteriores no magistério e em outras redes de Ensino.	Documentos orientadores que definiam os objetivos da disciplina.
Formação inicial e continuada.	Livro didático utilizado.

⁵⁷ Ver o Apêndice F – Esquema autogerador das entrevistas narrativas com os docentes

	Visão sobre a história da disciplina Conteúdos trabalhados Materiais didáticos usados; Autores trabalhados Relação do aluno com a disciplina
--	--

Fonte: Próprio autor (2020)

5.1.3. Fio condutor da interpretação do material empírico

A compreensão do real se produz, conforme já exposto, num processo complexo de entrelaçamento entre teoria e mergulho na realidade empírica. O real não é um dado natural, mas uma significação experiencial. Isto remete à escolha do método de análise de dados, que deve condizer com a perspectiva teórica adotada na pesquisa - que no nosso caso é abordagem qualitativa - a partir da análise documental e da etnografia, com os métodos de entrevistas narrativas e observação participante. Na pesquisa qualitativa há três modelos de análise de material empírico (GONÇALVES, 2015, p. 277):

- a) Análise de Conteúdo;
- b) Análise do Discurso;
- c) Análise de Conversação.

Considerando o nosso propósito na pesquisa que é compreender quais saberes são acionados pelos docentes e como eles ensinam a disciplina Sociologia na sala de aula, compreendemos que a perspectiva da análise de conteúdos é que mais permite a interpretação de dados produzidos por análise de documentos, entrevistas narrativas e observação participante, a partir de categorias de análise, que parte de temas, palavras e frases para entender como os docentes produzem o ensino em sala de aula e quais saberes acionam em sua prática educativa. Nas palavras de Chizzotti (2010, p. 115 *apud* Gonçalves, 2016, p. 280)

O autor destaque (sic) que se parte do pressuposto que um texto contém sentidos e significados que podem ser aprendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. A mensagem pode ser aprendida decompondo-se o conteúdo

do texto em fragmentos mais simples, tais como palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem.

E mais adiante define uma característica essencial deste modelo interpretativo:

Flick (2009) destaca que uma das características essenciais da Análise de Conteúdo é a utilização de categorias, comumente, obtidas de modelos teóricos. As categorias são levadas para o material empírico, e não necessariamente desenvolvidas a partir desse, conquanto sejam reiteradamente avaliadas em contraposição a esse material e, se necessário, modificadas (GONÇALVES, *Ibid*, p. 282).

Nas palavras de QUIVY e CAMPENHOUDT (2005, p. 113), o agrupamento em categorias, permite uma análise de dados que

incidem sobre mensagens tão variadas como obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais, programas audiovisuais, declarações políticas, actas (sic) de reuniões ou relatórios de entrevistas pouco directivas (sic).

Assim, a análise de dados se fará a partir quadro temático da tabela 13 e conforme o quadro categorial da tabela 14. As categorias possibilitaram que os sentidos atribuídos pelos docentes a sua experiência fossem compreendidos, num confronto com os modelos teóricos sobre saberes e experiência docente de ensinar, considerando as teorias de Goffman e Tardif.

TABELA 12: Quadro Categorial

TEORIA	Ação Social na concepção de GOFFMAN	
CATEGORIA	CONCEITO	VARIÁVEL
Saberes docentes	Saberes de formação profissional	História de vida; Experiências anteriores no magistério e em outras redes de Ensino Formação inicial e continuada
	Saberes disciplinares	Formação inicial e continuada;
	Saberes curriculares	Programa de Ensino da Escola; Documentos orientadores que definiam os objetivos da disciplina Livro didático utilizado Visão sobre a história da disciplina
	Saberes experienciais	Conteúdos trabalhados;

		Materiais didáticos usados; Autores trabalhados. Relação do aluno com a disciplina; Relação dos docentes e gestão com a sociologia no currículo escolar Dificuldades e empecilhos no ensino de sociologia.
--	--	--

Fonte: Próprio autor (2020)

5.2. SIGNIFICANDO AS NARRAÇÕES E A OBSERVAÇÃO DE CAMPO

5.2.1. Os professores de Sociologia da rede estadual em Petrolina – PE: quem são e os que fazem em sala de aula?

O último Censo do Ministério da Educação (BRASIL, 2019) mostra que os professores de Sociologia no Brasil são, em sua maioria absoluta, não formados em Ciências Sociais (BODART, SILVA, 2016a; BODART, SILVA, 2016b; BODART, 2017; ZARIAS, FERREIRA e FUSCO, 2017; SOUZA e RIBEIRO, 2013; ALMEIDA, 2013; DURÃES, 2018; MENEZES, 2016). Nosso estudo evidencia que o quadro educacional que mostra a realidade da formação dos que lecionam Sociologia é consequência de dois fenômenos: a intermitência da disciplina e o modelo de formação de professores de Ciências Sociais.

De um lado, a intermitência da disciplina Sociologia no currículo escolar se relaciona as dinâmicas burocráticas de produção do currículo escolar, onde a permanência ou retirada de disciplinas se vinculam muito mais à hegemonia de pensamento social. Isto é, à maneira como escola deve responder ao contexto histórico mais do que a fenômenos de ideologias políticas.

A tese de que a Sociologia foi retirada do currículo por ser portadora de uma emancipação intrínseca ao seu discurso disciplinar, por possibilitar em si a conscientização, a libertação e o questionamento do *status quo*, não se sustenta à luz da história da disciplina.

Nas reflexões desenvolvidas pelo campo da história das disciplinas, percebemos que o currículo é resultado do embate entre forças sociais internas e externas à escola (ANJOS, 2013) e que conforme Moraes (2011); Tomazi; Guimares e Moraes (MEC, 2008), os discursos em torno da importância da disciplina Sociologia no currículo escolar brasileiro não conseguiram, em determinados momentos históricos, se tornarem hegemônicos e garantirem a sua continuidade, por não convencerem as burocracias educacionais de que a disciplina era estratégica para compor o currículo, respondendo às necessidades sociais do momento.

Novaes (1987,1999) defende a tese de que a luta política dos educadores, ao longo da história da educação, produziu um discurso social de que a profissão docente exige conhecimentos especializados para seu exercício e que a luta social dos educadores garantiu o deslocamento do *locus* de formação das escolas normais para as universidades.

Isto contribuiu para que houvesse uma progressão da formação acadêmica, que se deslocou, no Brasil, do Ensino Médio normal para as Universidades. Contudo, fatores estruturais impediram que se garantissem no país a exclusividade de que cada disciplina fosse ministrada por formados em sua área, e isto se mostra mais evidente nas disciplinas relacionadas ao campo das Humanidades: Geografia, História, Filosofia, Sociologia. Especificamente no caso da Sociologia, a concepção de curso superior desenvolvida no Brasil é um dos fatores que explicam a realidade atual dos professores que lecionam a disciplina não terem formação em Ciências Sociais.

Bodart (2017) mostra a evolução dos cursos de Ciências Sociais no Brasil e conclui que eles sempre estiveram voltados para a formação técnica, ou seja, para formação de cientistas sociais, ao invés de professores de Ciências Sociais. Sempre estiveram concentrados em alguns estados, dificultando o seu acesso e revelando que a educação sempre teve um lugar secundário no campo das Ciências Sociais.

Mesmo o modelo 3 + 1⁵⁸, que se tornou dominante no país, se organizava, e podemos afirmar que ainda hoje é assim, apesar das diversas reformas curriculares dos cursos de licenciaturas, e priorizava a formação de bacharéis. Gatti (2000, p. 53) apresenta resultados preocupantes sobre a formação nas licenciaturas. Segundo ela,

Alguns estudos mostram o baixo nível de satisfação dos licenciados e licenciando com a formação profissional recebida. Estas pesquisas evidenciam que a formação teórico-prática oferecida por estes cursos não assegura um mínimo para a sua atuação enquanto professores. Alunos que ainda não tiveram experiência de magistério declaram que só trabalhando é que realmente poderão aprender alguma coisa. Os que já tiveram alguma experiência atribuem só a esta o fato de se acharem preparados para lecionar. Ressaltam que a formação que recebem é excessivamente afastada da prática escolar, sem nenhum valor e utilidade para o trabalho na escola de ensino básico, e que o estágio não favorece o início de sua prática, sendo em geral mal conduzido, mal orientado e mal supervisionado.

Na mesma direção vão os estudos de Ludke e Goulart (1996, p. 30), que destacam o seguinte sobre as licenciaturas

De maneira geral, o exame da literatura dos periódicos indica a confirmação dos valores problemas que atormentam os cursos de licenciatura, possivelmente desde o seu surgimento. A falta de definição clara da identidade desses cursos, a clássica separação entre formação específica e formação pedagógica, a falta de reconhecimento da formação de professores como função inerente e importante das universidades, a falta de integração entre teoria e prática durante o curso, o desconhecimento da realidade específica do atual aluno de licenciatura (especialmente o do curso noturno).

Ao deixar em segundo plano a formação de docentes em Ciências Sociais, as universidades contribuíram para que não se construíssem uma estrutura política de professores de Sociologia que visse a escola secundária como *locus* de atuação profissional garantindo que mais cientistas sociais adentrassem no sistema público de ensino. Essa situação é completamente diferente dos historiadores, geógrafos e

⁵⁸ O modelo 3 + 1 se organizava da seguinte forma: o currículo é dividido em duas partes. Há a disciplinas de formação do curso, nos 3 (três) primeiros anos da licenciatura e mais 1 (um) ano com disciplinas chamadas pedagógica. Houve alterações deste modelo notadamente na sua sequência curricular em relação ao período ou ano em que a disciplina deve constar no currículo. Contudo, conforme já dissemos, acreditamos que isto não foi suficiente para alterar a concepção deste modelo na formação de novos docentes pelas licenciaturas.

pedagogos, que não obstante as inconstâncias vividas em seus cursos de graduação, tinham a escola como opção de trabalho.

Há, com certeza, outros fenômenos, para além dos dois expostos acima, que contribuíram para a realidade atual da ausência de formação inicial e continuada em Ciências Sociais dos docentes que estão na sala de aula lecionando a disciplina Sociologia. Destacamos os dois, porque estes, no nosso entender, estão relacionados ao objeto de nossa pesquisa.

No percurso da pesquisa, reconhecemos que o trabalho contribuiria muito mais para o sistema de ensino ao repensar a prática docente em Sociologia no Ensino Médio através das vozes dos professores e professoras de carne e osso. Não obstante, a falta de formação especializada na área, eles se esforçam para cumprir sua responsabilidade pedagógica de ensinarem uma disciplina que lhe foi imposta pelas condições sociais do sistema de ensino.

Escutar estas vozes do chão da escola, clarear seus percursos de trabalho, seus esforços para cumprir sua função social de docente, trazer à baila o grande esforço que realizam na sua prática cotidiana em sala de aula, permeada por descobertas, pintadas por alegrias, angustias, ansiedades e vitórias, é confrontar a omissão do Estado de silenciar frente aos apelos emitidos pelos professores reais da disciplina de Sociologia, culpando-os através de estatísticas que mais propagam do que explicam e apontam soluções para melhorar o ensino na rede pública de ensino.

Assim, a interpretação da prática docente foi realizada a partir da seleção de oito professores da rede estadual de ensino, na cidade de Petrolina, e de uma observação participante, conforme já exposto no capítulo referente à metodologia da pesquisa.

Quem são estes oito docentes? Qual é a sua história de vida? Como produzem a sua experiência pedagógica? Iniciaremos fazer uma apresentação destes docentes, denominados pelas suas iniciais, visando manter sua confidencialidade.

5.2.1.1. Perfil dos professores e professoras entrevistados/as:

a) Professor AM

Formado em Pedagogia desde o ano de 2001. Tem especialização em Gestão Educacional e começou a lecionar Sociologia em faculdades privadas dois anos após sua graduação.

Narra que seu ingresso no magistério de Sociologia se deu por questão econômica e que se achava inicialmente competente para o exercício docente em Sociologia porque havia cursado cadeiras dessa disciplina em sua graduação de Pedagogia.

Afirma que, inicialmente, sentiu dificuldade com alguns conteúdos a serem ministrados, o que exigiu um esforço enorme de estudos. Em 2007, através de concurso público entrou na rede estadual de Pernambuco para lecionar as disciplinas pedagógicas do curso de magistério. Contudo, por falta de vaga neste nível de ensino, foi alocado pela GRE de Petrolina numa escola do campo onde passou a lecionar várias disciplinas: Português, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História. Afirma que a cada ano letivo vivia as incertezas de não ter como permanecer na escola por falta de carga horária.

Com a decisão do governo estadual de destinar, prioritariamente, a disciplina de Sociologia e Filosofia aos pedagogos, o professor entrou numa fase de estabilidade na escola, no sentido de não viver anualmente a incerteza se ficaria ou nesta Instituição, já que a carga horária destas duas disciplinas passaram a ser lhe ser destinadas, já que era o único pedagogo da instituição.

Aponta que teve um impacto quando passou a lecionar Sociologia no Ensino Médio, porque sua experiência no ensino superior público e privado não ajudou muito para facilitar o ensino dessa disciplina, já que os conteúdos e a abordagem era completamente diferente, o que o forçou a estudar mais ainda e que provocou muitas vezes embates enormes no ambiente escolar, por não conseguir cumprir prazos, devido à quantidade de diários que tinha, no total de 28.

b) Professora ZA

Graduou-se em História, em 1990. Alguns anos depois, realizou uma especialização em História. Sua experiência docente inicia no ano de 1985, como professora do então 1º grau, hoje séries iniciais do ensino fundamental, na Rede Estadual de Pernambuco, a partir de um contrato temporário, situação que permaneceu até a conclusão da graduação.

Em 1992, passou a lecionar nas séries finais do ensino fundamental e no Ensino Médio. Começou a ensinar a disciplina Sociologia, no ano 2012, na mesma escola, como complementação de carga horária. Além desta disciplina, ensinava Filosofia e História. Permaneceu dois anos ensinando Sociologia.

Em 2014, devido à organização do horário dos professores, acabou não ficando com nenhuma aula de Sociologia, preenchendo sua carga horária com História. Contudo, no ano seguinte voltou a ministrar tanto a disciplina Sociologia quanto Filosofia e História, permanecendo com as três disciplinas até o momento. Destaca que desde que ingressou no Estado, continua trabalhando na mesma escola. Entende que tem muitas dificuldades de lecionar a disciplina de Sociologia, mas que a experiência foi ajudando-a a melhorar a qualidade do ensino.

c) Professora VA

Por ser formada em Magistério do Nível Médio, em 1988, inicia-se a vida docente da professora, como docente da 4ª série do então 1º grau na Rede estadual de Pernambuco, permanecendo na mesma escola até hoje. Devido à sua experiência docente, resolveu cursar a faculdade de História, iniciada em 1994. Concluída a graduação, passou a lecionar nas séries finais do Ensino Fundamental, nas disciplinas História, Educação Física, Religião e Artes.

Em 1996, começou a docência no Ensino Médio na disciplina História e complementava a carga horária com Artes. Em 2018, assumiu a disciplina de Sociologia, em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao mesmo tempo ensina Filosofia e História, e alguns anos também ensino religioso. Continua ensinando a disciplina até o presente momento.

Destaca que teve muitas dificuldades no início para ensinar ao mesmo tempo três disciplinas e que isto exigiu esforço enorme de estudo. Com o tempo, foi aperfeiçoando sua prática no ensino de Sociologia, mas destaca também que ainda tem algumas dificuldades no ensino de alguns conteúdos.

d) Professor AL

Formado em História desde 1991. Tem bacharelado também em Teologia. É pastor protestante de uma igreja. Tem especialização em Educação Indígena e Cultura Afro-brasileira, desde 2010, curso oferecido pelo Estado de Pernambuco.

Ingressou na rede estadual em 1993, trabalhando em outro município, com as disciplinas de História e Geografia. Depois de certo tempo, foi transferido para o Município de Petrolina, numa escola que tinha magistério no Ensino Médio e passou a ensinar as disciplinas pedagógicas do então segundo grau. Afirma que começou aí sua relação com o ensino de Sociologia e Filosofia. Em 2017, ao mudar para uma escola do campo, assumiu as disciplinas de sociologia e filosofia. Em 2018, além de Filosofia e Sociologia, passou a ministrar História.

Atualmente, destaca que sua carga horária maior é no ensino de História e Filosofia, e ensina Sociologia como complemento de carga horária. Lamenta que a falta de formação continuada na disciplina Sociologia limita sua qualidade de ensino, pois encontra dificuldade em alguns conteúdos na hora de ensinar.

e) Professor KL

Inicia sua experiência docente em 2003, como contratado do Município de Afrânio – PE, lecionando a disciplina de História, ao mesmo tempo em que cursava os últimos períodos da graduação em História, concluída em 2004. Permanece nessa Escola Municipal até 2004.

Em 2006, ingressa como professor substituto na Faculdade de Formação de Professores de Petrolina – Universidade de Pernambuco, para ensinar disciplinas no curso de História, permanecendo nesta Faculdade até o 2007, quando pediu demissão para assumir a vaga de professor titular na rede estadual de Pernambuco, no ano de 2008.

Dois anos depois, assumiu um contrato na modalidade Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) , numa escola estadual localizada no Distrito de Piri, no Município de Sento Sé – Bahia para lecionar a disciplina História, permanecendo como professor contratado até o ano de 2011.

Sua trajetória de ensino no estado de Pernambuco começa numa escola localizada no Município de Afrânio, exercendo a docência das disciplinas de História nas séries finais do Ensino Fundamental, além de Didática e Prática de Ensino de História, no curso de Magistério do Ensino Médio.

Em 2011, faz seleção para uma Escola de Referência em Tempo Integral – EREM em Petrolina e, aprovado, assumiu as disciplinas de Sociologia e Filosofia, pois a carga horária de História havia sido destinada a outra professora, com mais tempo na referida escola.

Depois de quatro anos no EREM, a gestão da escola, a partir de uma orientação da GRE, divide a carga horária da disciplina de História com a professora antiga, argumentando que o professor deveria assumir carga horária na disciplina que tinha formação.

Devido a isto, o professor assume a disciplina de história e complementa sua carga horária com a disciplina Sociologia, disciplina que leciona até o presente momento na referida escola. É especialista em Gestão Educacional e destaca que tem identidade com a disciplina de sociologia, apesar de não ter formação na área.

f) Professor MS

Em 2016, após cursar Filosofia numa Faculdade Católica, no estado de São Paulo, retorna para Petrolina, após a desistência de seguir o sacerdócio católico. Foi cursar Filosofia depois de desistir do curso de licenciatura em Física, no ano de 2012, quando teve o primeiro contato com a docência.

Graduado em Filosofia, começa a lecionar a disciplina de Sociologia, no ano de 2017, numa escola particular no município de Petrolina – PE. Ao mesmo também inicia uma graduação em Direito, que interrompeu após cursar alguns períodos.

A partir de uma seleção de Regime Especial de Direito Administrativo – REDA⁵⁹, em 2018, entrou na Rede Estadual de PE, numa escola da zona urbana, assumindo as disciplinas de Filosofia e Sociologia, concentrando-se mais em Filosofia. Atualmente, ensina Sociologia na rede estadual, na rede privada e em cursinhos pré-vestibulares. É, entre os entrevistados, o professor com menos tempo de vínculo com a rede estadual. Não possui Especialização em nenhuma área.

g) Professor DE

Começa sua vida de docência ensinando no primário, atualmente serie iniciais do Ensino Fundamental. Por incentivo da família, que sempre destacava o valor social da profissão professor, decide cursar História, em uma universidade pública, concluindo a graduação em 1989.

Após o término deste curso superior, passa a lecionar duas disciplinas numa escola particular de Juazeiro – Educação Moral e Cívica – EMC e Organização Social e Política Brasileira – OSPB, em 1990, substituindo um professor considerado linha militar, e com prestígio social enorme no município.

Em 1991, começa a ensinar também no curso médio de magistério, com a disciplina Estudos Sociais. A partir da reforma curricular no Brasil, as duas disciplinas (EMC e OSPB) são extintas e a professora passa a lecionar História, nas series de 5º a 8º do então 1º grau, hoje séries finais do Ensino Fundamental.

Com isto, acumulou a função de docente no ensino de Nível Médio e do Ensino Fundamental, por um período de onze anos. Durante este tempo, ensinou a disciplina História no curso médio de Contabilidade, na mesma escola. Ingressa na rede municipal de Juazeiro no governo do prefeito Rivadávio Ramos, lecionando durante seis anos no primário, quando é convidada pela Secretária de Educação à época para assumir a disciplina de História nas séries de 5 à 8º.

Realiza neste período uma especialização em História e Cultura Africana, a partir de uma parceria com o Instituto Anísio Teixeira – Governo da Bahia. Cursa

⁵⁹ O REDA é instrumento jurídico público, usado pelos governos estaduais e municipais para contratarem por um período de 2 (dois) anos funcionários públicos, inclusive professores, visando suprir a falta deles na Rede de Ensino. O REDA é promovido através de uma seleção pública, coordenada pelo Governo.

posteriormente outra especialização em Psicopedagogia. Em 2007, inicia a docência no estado de Pernambuco como professora efetiva, assumiu a carga horária da disciplina História em uma escola da zona urbana.

Destaca que ao chegar nessa escola, a Gestora ficou um pouco irritada pelo fato de a Vice-gestora ter informado à professora que a carga horária de história estava sendo ocupada por uma professora contratada, já há dez anos. Permaneceu nessa escola ministrando a disciplina História por 2 (dois) anos, quando se realiza a sua municipalização e os professores do Estado são transferidos. Passa um mês numa unidade escolar da zona urbana aguardando vaga em outra escola.

Em 2009, é localizada⁶⁰ numa escola para lecionar no período noturno, em três turmas do terceiro ano, sendo uma de Educação de Jovens e Adultos – EJA e duas do ensino regular. Nessa escola, assume 150 horas, com as disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Educação e Trabalho.

Lembra com risadas da reação de um aluno quando se apresentou, que pronunciou a seguinte frase: “a escola estava colocando uma gambiara para ensinar Geografia e as outras disciplinas”. Registra com isto que conseguiu superar as dificuldades, como ter que ficar um dia com todas as aulas numa mesma turma, e que no final desse referido ano letivo foi madrinha de todas as turmas.

Por ter uma carga horária de 200h, naquele mesmo ano teve que complementar a carga horária com a disciplina Ensino Religioso, aos sábados, em outra escola, lecionando 50h, quando desenvolveu um projeto de parcerias com instituições que iam colaborar com a disciplina Religião.

Teve que ser transferida para outra escola, no ano seguinte, devido a escola ser transformada em EREM, passando a funcionar somente durante o dia e por ter vínculo com a então Diretoria de Ensino – DIREC 15 – Secretaria de Educação da Bahia só tinha como atuar na rede de Pernambuco a noite.

Fui localizada em duas escolas, da zona urbana, ficando nelas nos anos de 2010 e 2011, quando, ao realizar seleção para uma EREM, em 2012 toma posse

⁶⁰ Termo usado pela GRE – Pernambuco no encaminhamento de um professor para lecionar numa escola.

como professora titular, permanecendo ali até a presente data. Chegando neste EREM, não pode assumir a disciplina de história, porque já estava sendo ocupada por outro docente, que ficou no início do ano e então teve que assumir as disciplinas de Sociologia e Direitos Humanos. No ano seguinte, assumiu as disciplinas de Sociologia e Empreendedorismo.

No ano em curso, está lecionando Sociologia em todas as turmas, num total de 15 horas e assumindo a função de acompanhamento disciplinar da escola. Deixa claro que aprendeu a gostar da disciplina nestes anos que leciona, desde 2009, mas que no início teve inúmeras dificuldades para ensinar e ainda sente algumas dificuldades com alguns conteúdos, principalmente quando se trata do pensamento dos clássicos da Sociologia, por não ter estudado durante sua graduação.

h) Professora RA

Professora contratada através do REDA, com vínculo temporário com o estado desde o ano 2012. Começou a ensinar no estado em substituição temporária de professores de licença médica, em 2011, na disciplina de Sociologia. Concluiu a graduação em História em 2009. Tem especialização em Cultura Afro-brasileira. Atualmente leciona uma escola da zona urbana, em turmas de Educação de Jovens e Adultos, lecionando a disciplina Sociologia e mais duas outras.

Apesar das dificuldades iniciais com o ensino da Sociologia, acredita que hoje consegue lecionar os conteúdos com mais qualidade do que quando começou a atuar como docente em PE.

5.2.2. Os saberes docentes no cotidiano escolar

Definido o perfil dos narradores, as análises seguintes são no sentido de apresentar como os professores vêm sua prática pedagógica e quais saberes são acionados no seu trabalho de ensinar Sociologia. Para tanto, seguiremos a estruturação de temas e categorias conforme apresentado nas tabelas 13 (p. 106) e 14 (p. 108) da metodologia de pesquisa.

5.2.2.1. Os saberes profissionais

Tardif (2012) aponta que na prática didática o docente aciona os saberes construídos ao longo de sua história de vida e que são originários de diversos espaços sociais vivenciados pelo docente: na família, na vida escolar enquanto aluno do Ensino Médio, no curso de graduação e na prática enquanto docente na escola.

Para tanto, entende que a prática didática do professor na escola é resultado de processos complexos de mobilização destes saberes, visando realizar sua prática pedagógica; saberes que construíram um modo de ser e um modo de saber-fazer do docente e que nem sempre se dá de forma consciente. Conforme Tardif, 2012, p. 61,

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações de saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente.

A compreensão destes saberes se fará a partir das seguintes variáveis: história de vida, formação inicial e continuada, experiência docente em sala de aula em Pernambuco ou em outra rede.

a) HISTÓRIA DE VIDA

Nas narrações de quatro **professores – AM, ZA,VA e DE**, fica demonstrado que estes professores escolheram esta profissão devido à influência da família, pelo modo como as famílias percebiam o valor social da docência. A professora DE destaca o seguinte: **“Meu pai me dizia que deveria ser professora, porque era uma função importante e por isto que vários de meus familiares eram professores”** (grifo nosso). A professora DE destaca que a opção pela docência se deu por esta causa.

Percebe-se nas falas que isto se aprofundou durante o ensino secundário dos professores, sendo que dois narradores (AM e DE) destacaram que o modo como alguns professores lecionavam solidificou a convicção que deveriam se tornar docentes. Estes mesmos dois narradores percebem que em sala de aula, tentam

imitar seus mestres, e, ao mesmo tempo, buscam ser diferente daqueles professores que causaram uma impressão ruim.

“Até a 7º série, não gostava de estudar e nunca queria ser professor. Mas na 8º série, uma professora de Artes, a partir da produção de um jornalzinho e de diálogos com a turma, me atraiu e abriu uma nova brecha na minha trajetória escolar, me convencendo que deveria ser professor, para cumprir uma missão nobre” (**PROFESSOR AM**).

Este mesmo professor registra que esta experiência o incentivou para a militância política e passou a ver nas disciplinas de Sociologia e Filosofia matérias essenciais para a conscientização das pessoas e transformação da sociedade, levando-o a querer ser professor destas disciplinas.

Tardif (2012, p. 63) denomina estes saberes de “saberes pessoais do professor” e “saberes provenientes da formação escolar anterior” e eles se construíram a partir da história de vida familiar, da educação no sentido lato, na escola primária e secundária, nas experiências de formação pós-Ensino Médio. Este autor demonstra que o modo de ser e de saber-fazer do professor se construiu, em parte, em suas experiências familiares e em sua trajetória enquanto aluno do ensino fundamental e médio.

Sempre em minhas aulas de Sociologia, procuro ouvir o aluno, dar voz ao mesmo, incentivá-lo a participar, porque entendo que a disciplina deve contribuir para desenvolver o raciocínio crítico e isto se constrói pelo debate, pela garantia da fala, pois durante meu curso médio, alguns de meus professores promoviam debate e com isto ajudou na minha formação crítica (**PROFESSORES VA**)

O aluno tem opinião, e nós docentes precisamos ouvi-IO. Isto desenvolve o raciocínio crítico. Sou o que sou hoje, com nível de criticidade, porque alguns dos meus educadores me incentivam a participar das aulas, opinar sobre os conteúdos explanados (**PROFESSOR MS**).

Nas palavras de Tardif (op.cit., p. 69, 104),

Em suma, tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e, sobretudo quando da socialização escolar, tem um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. [pois]Os fundamentos do ensino são

sociais porque [...] os saberes profissionais são plurais, provém de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, etc.) e *são adquiridos em tempos sociais diferentes*: tempo de infância, da escola, da formação profissional, do ingresso na profissão, da carreira [...] (*destaque do autor*).

As falas dos docentes narradores confirmam as formulações de Mauricio Tardif de que uma das fontes de formação docente é sua vida pré-profissional, em suas palavras e que o modo de fazer docente tem relação com a educação familiar e também escolar, antes do professor se formar em curso de formação de professor. Isto constatação é importante porque nos ajuda a compreender a importância da escolarização na formação dos indivíduos, especialmente, nos futuros docentes.

b) FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

A formação inicial como condição para o exercício da docência foi estabelecida no Conselho Nacional da Educação – CNE, através da Resolução n. 02 de 2015 e do Parecer 492 de 2001. Estes dois documentos afirmam que a formação inicial deve ser realizada em curso superior específico, em universidades, e que envolvem conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, permeado por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de uma sólida formação, que abrange o domínio e o manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações.

Tardif (1991) demonstrou que a prática docente se realiza também a partir destes saberes, que ele conceitua como saberes de formação profissional e saberes de disciplinas. No seu cotidiano escolar, o professor ressignifica estes saberes que adquiriu na formação universitária e selecionam aqueles que se adequam à sua prática profissional, usando-os como fundamento de sua didática.

Os professores pesquisados não têm a formação específica em Ciências Sociais, contudo percebemos que a sua formação em nível superior influencia seu modo como leciona a disciplina Sociologia na escola, na forma como ensina os conteúdos da disciplina e no papel que deve assumir o docente e os alunos durante a aula. Exemplo: o professor com formação em Pedagogia busca desenvolver as aulas de Sociologia de forma mais participativa e usa de metodologias como trabalho em grupos. O professor com formação em Filosofia, entende que sua aula deve dá mais vozes aos alunos e devem ensinar mais o pensamento de um autor, contextualizando com o momento histórico que ele viveu. No caso de professores

com formação em História, observamos que as aulas deles sempre partem de uma contextualização histórica do período.

Conforme o perfil acima, 06 (seis) professores (**ZA, VA, AL, KL, DE e RA**) são formados em História, 01 (um) em Pedagogia (**AM**), outro em filosofia (**MS**). Todos os oito professores registram que inicialmente tiveram dificuldade para ensinar os conteúdos de Sociologia por não terem se apropriado dos conhecimentos sociológicos durante seu curso, principalmente em relação às ideias dos três clássicos da sociologia: Karl Marx, Emile Durkheim e Max Weber. Afirmam, que precisaram estudar muito, principalmente os professores com formação em História. Situação um pouco diferente com o professor formado em Filosofia, que não aponta como problema isto, e em menor grau o professor com formação em Pedagogia, que afirma ter enfrentado algumas dificuldades; contudo, as cadeiras de Sociologia durante o curso o ajudaram a compreender alguns conceitos sociológicos.

Observamos, porém, que no cotidiano da escola, os professores ensinam os conteúdos da Sociologia não na perspectiva sociológica, mas numa dimensão histórica, pedagógica e filosófica, conforme sua formação. Assim, os objetivos da disciplina Sociologia a serem atingidos, conforme as Orientações Curriculares Nacionais (p. 105 e 106), que são a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais e o estranhamento da realidade, ficam comprometidos, em parte, por uma falta de clareza do que sejam estes conceitos e de como o ensino de Sociologia deve operar no Ensino Médio para materializar isto.

Uma perspectiva sociológica no ensino de Sociologia não se prende a expor o contexto histórico em que as ideias de um autor foram formuladas. O tempo histórico é importante no ensino; contudo, é limitado e não consegue contribuir para atingir o estranhamento e desnaturalização da realidade, caso não apresente o pensamento a partir da lógica específica da Sociologia em interpretar e significar a realidade social. Um conceito sociológico é resultado de inúmeros pressupostos e do emaranhado de fios que se entrelaçam. Não basta apenas citar a origem da propriedade privada como produtor da desigualdade social, numa perspectiva marxista. Para ser um conhecimento sociológico, o professor ao expor o conteúdo precisa demonstrar que o conceito de propriedade privada é construído a partir de

uma operação de outros conceitos, como modo de produção, relações de poder, trabalho, etc.

Nas entrevistas narradas, percebemos que falta esta clareza no ensino de Sociologia pelos docentes. Isto é demonstrada nas falas dos professores abaixo, quando incentivados a falarem sobre os conceitos dos três clássicos⁶¹ (Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber) e os métodos usados por esses pensadores no estudo da sociedade.

Karl Marx é revolucionário e explica a desigualdade social. Emile Durkheim é mais positivista e sua teoria sociológica é conservadora, mantendo o *status quo*. Já Weber explica a sociedade pelas ações sociais (**PROFESSOR DE**).

A concepção de Emile Durkheim vê a sociedade como coesa socialmente e a finalidade da Sociologia é organizar os indivíduos. Karl Marx prega uma sociologia da transformação da realidade social e denuncia as injustiças sociais. Max Weber diz que capitalismo tem sua origem na ética protestante e que as ações individuais constroem a sociedade (**PROFESSOR KL**).

Eu acredito que a Sociologia é uma disciplina emancipadora e forma a visão crítica dos alunos, sendo seu objetivo principal. Nesta perspectiva, me concentro na exposição do pensamento de Karl Marx, porque este visa superar o capitalismo e transformar a sociedade (**PROFESSOR AL**).

Aqui também aparecem a maiores queixas dos docentes. Dos 8 (oito) professores, 7 (sete) afirmaram (a única exceção foi **PROFESSOR MS**) que:

- No início da carreira de professor de sociologia tiveram dificuldades de ensinar os conceitos dos três clássicos;
- Que o livro didático deixa muito a desejar nisto e priorizavam mais conteúdos a partir da perspectiva marxista, lecionando sobre temas como desigualdades sociais, trabalho;
- Destacam que, não obstante, os anos ajudam a esclarecer alguns conceitos, ainda hoje tem limitações em entender as teorias dos três clássicos e, na sua visão, isto compromete o ensino;
- Por outro lado, apontam que estas dificuldades levaram os professores a dedicarem mais ao estudo, mesmo com custo pessoal, já que a carga horária não

⁶¹ Considerando que há uma diversidade de conteúdos ensinados pelos docentes e os percalços na observação participantes, narrados anteriormente, devido, inclusive, o encerramento do ano letivo e depois a pandemia, nossa análise aqui centrou-se nas narrações que detalham a relação do docente com o pensamento dos clássicos, já que nas falas dos docentes este dado apareceu com maior frequência.

reserva tempo para estudo e mesmo as horas/atividades⁶² são insuficientes, pois o professor as usa para correção de trabalho, preparação de aula e outras atividades pedagógicas.

No nosso entender, algumas destas dificuldades, principalmente o domínio de conteúdos a serem ensinados, poderiam ser superadas, caso se cumprisse o preceito legal de formação continuada (art. 62, I – Lei n. 90384 de 1996 – LDB), já que o docente adquiriria a formação em Ciências Sociais.

Os 8 (oito) docentes afirmam que não há propriamente uma formação continuidade em Sociologia na rede estadual de Pernambuco e a GRE realiza uma formação denominada de Ciências Humanas, mas que não é voltada para conteúdos, métodos e técnicas de ensino em Sociologia⁶³. Destacam que, quando começaram a lecionar a disciplina - principalmente depois do seu retorno ao currículo - tiveram que desprender um esforço enorme porque este componente curricular foi criado sem uma definição, por parte do governo estadual, de estrutura curricular e organização de conteúdos. Afirmam que, inicialmente, isto os conduziu a repetir os mesmos conteúdos em séries diferentes, ou seja, o mesmo conteúdo que era trabalhado no 1º ano, era trabalho no 2º ano e 3º ano, gerando uma reclamação por parte dos alunos que estudaram o assunto no ano anterior⁶⁴.

Conforme as falas expostas acima, a formação inicial do professor direciona, ainda que limitadamente - conforme estudos sobre o impacto da formação inicial na prática docente - a maneira como o professor leciona um conteúdo. Diante disto, as narrações dos entrevistados apontam que eles buscam construir estratégias variadas para fundamentar e dirigir o ensino da disciplina Sociologia, o que nos remete para a categoria da experiência na constituição dos saberes docentes acionados na prática educativa.

⁶²A partir de legislação nacional foi estabelecido que uma determinada quantidade de horas da carga horária de trabalho docente deveria ser destinada para atividades extraclasse, como planejamento, correções de provas, etc. Pernambuco exige que o docente esteja na escola para cumprir as horas-atividades.

⁶³ Na página 120, desta dissertação, faço uma exposição de como são as “Segundas Humanas”, realizado pelo GRE de Petrolina.

⁶⁴ O Estado de Pernambuco, conforme já afirmado aqui, inseriu a disciplina de Sociologia sem definir conteúdos a serem ensinados. Posteriormente, elaborou as Orientações Curriculares para o ensino da Disciplina no 3º ano, contudo, os demais anos – 1º e 2º anos do Ensino Médio não havia documento oficial os estruturando, com conteúdos a serem ensinados pelos docentes nestas duas séries escolares.

Estas narrações confirmam as observações de Tardif (2012), que demonstra que o modo de fazer do docente, em sala de aula, vai sendo desenvolvido a partir de uma ressignificação dos saberes disciplinares e de formação profissional, em que o docente confronta cotidianamente o que aprendeu e o que deve ensinar com sua prática no ensino de uma disciplina. Neste processo, os docentes vão construindo o que o autor denomina de saberes experienciais, que são oriundos do exercício profissional docente, do tempo em que o docente leciona uma disciplina, além das influências que ele sofre a partir de trocas de experiências com outros colegas, seja na escola, seja em outros espaços de formação profissional, como as jornadas pedagógicas.

c) EXPERIÊNCIA DOCENTE EM SALA DE AULA EM PERNAMBUCO OU EM OUTRA REDE

Não tendo nem a formação inicial em Ciências Sociais, nem a formação continuada, os docentes se esforçam para ensinar a disciplinas sociologia, com estratégias diversas, dentre as quais: pesquisas, trocas de saberes com outros colegas mais experientes, observações de outras aulas ministradas por colegas, lembranças antigas de como reagiam ao ensino de seus professores e tentativas empíricas de ensinar, vendo a reação dos educandos ao conteúdo.

Diante disto, percebemos o quanto a experiência docente contribui para que o professor desenvolva um modo de ser e modo de saber-fazer. Tardif (2012, p. 63) denomina este tipo de conhecimento de saberes da experiência, desenvolvido ao longo da carreira docente. Nesse sentido, as narrações abaixo apontam para a experiência constituindo o modo de ser e de fazer do docente. Uma professora narrou o seguinte

Um determinado dia, ao ensinar o conteúdo “trabalho”, percebi que os alunos não prestavam atenção a explicação. Decidi, então, que os alunos deveriam fazer uma entrevista com seus pais sobre o trabalho deles, e na próxima aula, socializar para todos nós. A partir disto, comecei a perceber um interesse enorme dos alunos pelo tema (**PROFESSOR AM**).

Outro professor narrou outra experiência

Lembrei que observava outros professores lecionando a disciplina usando somente o livro didático e que os alunos poucos se interessavam pela matéria, e lembrei, também que sentia um tédio enorme na faculdade quando o professor ficava o tempo todo explicando um assunto. Então, entendi que deveria superar estas duas metodologias e desenvolver minha aula de forma mais participativa e envolvendo os alunos com atividades práticas (**PROFESSORA DE**)

Outro exemplo narrado pelo professor 8:

Tive muitas dificuldades de ensinar Sociologia, logo que assumi as turmas de EJA na escola. Os meus alunos são trabalhadores e comecei a perceber que tinham dificuldade de entender o conteúdo do livro didático, através de leituras dirigidas e que minhas explicações eram teóricas demais para eles. Então, resolvi conversar com a professora que dava a disciplina de Sociologia nos anos anteriores. Conversando com elas, percebi que deveria realizar mais atividades práticas, mais trabalhos em grupos, levar mais textos de linguagens mais acessível (**PROFESSORA VA**).

Estas afirmações aparecem nas narrações dos demais professores; às vezes o docente mergulhou na pesquisa para ajudá-lo no ensino da disciplina (**PROFESSORES ZA, AL, RA**); outros, buscaram ajuda em conversas com outros colegas da mesma escola ou de outra (**PROFESSOR KL**); outros faziam experiência em sala de aula observando a reação dos alunos a sua prática (**PROFESSORA DE**).

Percebemos, com isto, que o modo de ser e de fazer do docente se relaciona muito à sua experiência profissional enquanto professor, que leva inclusive muitos a afirmarem que o aprendizado da graduação é muito distante da realidade concreta de sala de aula. Há que se destacar a postura dos professores formados em Pedagogia e Filosofia (**PROFESSOR AM E MS**). Para eles, o ensino da disciplina de Sociologia tornou-se mais fácil porque cursaram algumas cadeiras no curso de sua formação. O **PROFESSOR AM** destaca que os seus conhecimentos em Pedagogia o ajudaram a desenvolver um ensino mais participativo. O **PROFESSOR MS** entende que a reflexão filosófica é base do ensino de Sociologia, porque busca desenvolver o pensamento crítico. Frente à experiência, é o que os professores e professoras fazem na sala de aula ao ensinar a disciplina de Sociologia.

5.2.2.2. Ensino de Sociologia: o cotidiano da sala de aula e o que fazem os docentes não formados em Ciências Sociais.

a) Conteúdos da disciplina/materiais didáticos usados/autores trabalhados

Antes da Sociologia se tornar disciplina obrigatória, em 2008, o estado de Pernambuco já a tinha em sua grade curricular, como disciplina da parte comum⁶⁵. Contudo, não conseguimos identificar nenhum professor que lecionou nesta primeira fase. Os professores entrevistados começaram a lecionar a partir de 2008.

Em algumas narrações dos professores aparecem à dificuldade que tinham em relação à definição de quais conteúdos ensinarem. Esses professores narram que não havia definição, por parte da Secretaria de Educação de PE, de quais conteúdos deveriam ser ensinados e que a saída era eles, os docentes, defini-los. Para tanto, alguns utilizavam o livro didático da escola, outros usavam definições de outros Estados⁶⁶ ou outros, ainda, definiam a partir do que entendiam como conteúdos de Sociologia, citando como exemplo o tema “diversidade religiosa”, “cultura”, “cidadania”. Alguns lembram deste momento com muitas dificuldades, porque exigiu muitas pesquisas, definição de forma de avaliação, objetivos da matéria, definição de sequência de conteúdos. Diante disso, os professores chamam atenção para o seguinte:

Por não termos conteúdos definidos, tivemos que “inventá-los⁶⁷” e aí fizemos a partir de consultas a outras experiências de outros estados e de livros didáticos. Contudo, não sabíamos como sequenciar o conteúdo e às vezes o mesmo conteúdo era repetido em todas as três séries do Ensino Médio. Isto gerava um problema com os alunos, que percebiam isto quando passavam de uma série para outra. Acho que isto levava o aluno a ver a disciplina com menos importância, porque ficava claro que não havia uma organização mínima dela (**PROFESSOR AM**).

Além da falta de formação na disciplina de Sociologia, o estado incluiu a disciplina sem definir quais conteúdos deveriam ser ensinados e a gestão da escola também não tinha claro isto. O que gerava ansiedade, angústias e as vezes desânimo. Diante disto, optávamos por conteúdos que tínhamos

⁶⁵ O currículo a partir das diretrizes curriculares nacionais se estruturou assim: a base comum nacional, que foi definida pelo Conselho Nacional de Educação e a parte diversificada, decidida pelos sistemas estaduais de ensino. Em 2011, a Secretaria de Educação de Pernambuco publica a Normativa Nº 02/2011 onde a disciplina Sociologia consta como disciplina da parte comum. Sabemos que a disciplina já aparecia em atas de resultados de ensino em Pernambuco como disciplina da parte obrigatória. Ver anexo G.

⁶⁶ Aparecem em algumas narrações a referências a conteúdos sugeridos pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, de Brasília, de Minas Gerais.

⁶⁷ A palavra “inventar” está sendo utilizada aqui no sentido de que os docentes definiam quais eram os conteúdos que deveriam ensinar em cada ano, devido não haver uma grade curricular oficial em PE da disciplina Sociologia.

mais conhecimentos e buscávamos material didático para ensiná-los, como revistas, jornais, textos... (**PROFESSOR DE**).

Em relação aos materiais didáticos e autores, as narrações apontam que os docentes utilizavam, mais frequentemente, matérias de jornais e textos sobre determinados assuntos como cidadania, trabalho, religião, cultura, xerografados de revistas que discutem estas temáticas ou de outros livros didáticos de outras disciplinas. Quando começam a serem disponibilizados os livros didáticos da disciplina de Sociologia⁶⁸, os professores afirmaram que não tinham exemplares para todos os alunos e que ou imprimiam parte dos conteúdos⁶⁹, ou faziam leitura em grupo com os livros didáticos disponíveis.

Esta realidade em relação à definição de conteúdos permanece até os anos de 2013, quando após consulta pública, a Secretaria de Educação do Estado (SEE) de PE lançou os Parâmetros Curriculares e Parâmetros em ação das Disciplinas, incluindo a Sociologia.

Antes da publicação destes dois documentos, em 2012, a SEE – PE, frente às inúmeras críticas dos docentes sobre a ausência de documento oficial definindo conteúdos a serem ensinados no Ensino Médio, lançou as Orientações Teórico- Metodológicas da disciplina de Sociologia – anexo G.

Este documento estruturava os conteúdos da disciplina em 4 (quatro) unidades, definindo objetivos e conteúdos para cada uma delas. Era voltado, exclusivamente, para a 3^o série do Ensino Médio, deixando de fora as duas séries iniciais deste nível de Ensino. Apesar de ser visto como um avanço, pois estruturou a disciplina a partir de conteúdos programáticos, objetivos e conteúdos, os docentes registram seu descompasso com o livro didático da disciplina e a não definição de conceitos e metodologias operacionais para orientar os docentes que estavam em sala de aula.

⁶⁸ Pesquisa de Bordart e Silva (2016, p. 225) aponta que em 2012 o livro didático de Sociologia é incluído no Programa Nacional do Livro Didático.

⁶⁹ Os professores destacam que na maioria das vezes a escola não imprimia o material solicitado em quantidade suficiente ou mesmo afirmava que não tinha como fazer. Ai, a solução era muitas vezes solicitar uma contribuição dos alunos para fazer a impressão do material ou tirar o valor do próprio bolso do docente, neste caso, tirando menos xerox e dividindo-as em grupos.

Além disto, com a ausência de Orientações para as duas séries iniciais do Ensino Médio, os docentes narradores registram que contornaram a situação, lecionando os mesmos conteúdos dos 3º anos nas duas séries – 1º e 2º anos. Nesta questão, destacam que os alunos percebiam a situação ao passarem de série e que, na visão dos docentes, isto contribuía para esvaziar a importância da disciplina por parte dos educandos.

A insuficiência do livro didático é apontada como um problema persistente por vários anos, conforme as narrações dos docentes, interferindo na qualidade do ensino da disciplina, já que os professores tinham que optar, quase sempre, por aulas expositivas, dificultando metodologias mais práticas, como era solicitado pelos alunos ao afirmavam que a disciplina era muito abstrata, teórica.

Frente a esta realidade, os docentes continuavam a utilizar matérias de jornais e de revistas como instrumentos didático-metodológicos de ensino, visando variar os métodos didáticos da disciplina e assim qualificar o ensino dos conteúdos, despertando o interesse dos alunos para a Sociologia.

Esta estratégia didática é narrada pelas **professoras RA e VA**, que lecionam na educação de jovens e adultos. Estas mesmas registram que tiveram que adotar outro livro didático, que foi selecionado por considerá-lo mais contextualizado com a realidade da educação de jovens e adultos⁷⁰.

Tendo em vista o exposto, podemos afirmar que o livro didático ocupa lugar central no ensino de Sociologia, conforme as narrações seguintes:

Sem formação em Ciências Sociais, o livro didático é um instrumento essencial para direcionar nosso ensino em sala de aula, porque muitas vezes ele também é uma fonte de conhecimento para nós que não dominamos alguns conteúdos. O problema do livro didático é que ele não é suficiente para todos os alunos e aí temos que desenvolver várias estratégias, como fazer leitura dirigida em grupos, xerocopiar alguns conteúdos, etc. **(PROFESSORA ZA)**

O livro didático tem seu lado positivo, principalmente por que ele traz uma visão mais revolucionária do ensino de Sociologia, já que a maioria dos

⁷⁰ O livro que as professoras se referem é o livro: CORTI, Ana Paula e et. al. Viver Aprender Ciências Humanas Ensino Médio – EJA. São Paulo: Global, 2013. Ver capa do livro – Anexo J – Capa do Livro Didático trabalhado na EJA, citado por duas professoras.

temas ajuda na formação crítica dos alunos. Exemplo disto é a forma como apresenta o conceito de trabalho, desigualdade social, poder, numa visão mais de Karl Marx (**PROFESSORA DE**).

Outro ponto que destacamos nas narrações é sobre as metodologias usadas em sala de aula. Os professores parecem entender que a disciplina de Sociologia se relaciona ao debate, ao trabalho em grupo, e que a formação crítica se relaciona a fomentar o debate, a discussão.

Aos poucos comecei a perceber que deveria trabalhar em grupo, fazer trabalho em grupo. Assim, procuro sempre realizar seminários produzidos pelos alunos, porque assim trabalha a formação crítica e o respeito ao pensamento do outro. Procuro o fazer aulas mais práticas, evitando ficar falando...falando..., porque isto se relaciona mais a uma pedagogia tradicional (**PROFESSOR AM**).

No início fazia muita exposição de conteúdos. Com o tempo tenho feito mais trabalho em grupo, pedindo aos alunos para realizar palestras, debates sobre uma temática, onde eles devem expor seu pensamento. A escola precisa trabalhar a formação crítica e a formação crítica passa em respeitar o pensamento do outro, a ideia do outro (**PROFESSORES ZA e DE**).

A Sociologia é uma ciência que visa ajudar os alunos a entender o funcionamento da sociedade. A Sociedade é plural, por ter muitos pensamentos diferentes sobre uma mesma questão. Então, o debate, o trabalho em grupo ajuda para atingir isto (**PROFESSORA VA e AL**).

O que os professores estão narrando se relaciona à sua concepção sobre o que é o ensino de Sociologia. Isto é importante porque esta concepção estrutura a prática didática do docente, definindo quais conteúdos são importantes, quais metodologias devem ser usadas, qual é o papel do docente e do aluno no processo de ensino e aprendizagem (SILVA, 2008, p. 42 – 60).

Tendo em vista o exposto no paragrafo anterior, destacamos o seguinte: os professores entrevistados, ao entender que o debate por si só desenvolve no aluno o pensamento crítico e aprendizagem dos conhecimentos em Sociologia, estão adotando uma das pedagogias não diretivas, na sua vertente da pedagogia escolanovista (SILVA, op. cit., 45) e contraditoriamente, contribuem para “esvaziar o sentido e a função do professor, das disciplinas e da própria escola” (p. 45) ao invés de garantir um ensino de qualidade nos conhecimentos sociológicos.

É verdade que o ensino da disciplina de Sociologia, assim como das outras disciplinas, requer partir da realidade do educando, do seu interesse, porque a motivação se relaciona ao que atrai nossos sentidos, contudo, as metodologias do ensino devem ser definidas a partir dos objetivos de cada conteúdo e não o contrário. Há conteúdos que precisa ser mais expositivo, outro que requer experimentações. Sem esta clareza pedagógica, podemos afirmar que o ensino de Sociologia se esvazia, porque a significação de conteúdos, ajudando os educandos a se compreender como sujeito histórico, requer que o docente tenha clareza dos pressupostos epistemológicos, pedagógicos, didáticos de sua ação docente.

Um fator interessante que apareceu nas narrações das professoras que trabalham com EJA é que elas acham mais difíceis atuarem nesta modalidade. Percebem uma dificuldade enorme dos alunos acompanharem os conteúdos, devido o tempo em sala de aula e também as dificuldades de aprendizagem. Frente a isto, as professores procuram fazer mais estudos dirigidos, mais debates em sala de aula, trabalham mais textos fora do livro didático e tentam sintetizar o máximo o conteúdo, evitando alguns temas que são de difícil compreensão, como alguns conceitos de pensadores da Sociologia, notadamente Emile Durkheim e Max Weber.

Defendem que o aluno do EJA precisa de conteúdos mais práticos, porque estão na escola com este objetivo e temas mais teóricos não os empolgam e eles não conseguem compreender. Sobre como os alunos lidam com a disciplina, aparecem nas narrações algumas ideias contraditórias:

- Dois professores acham que os alunos pouco se interessam pela disciplina e que isto se relaciona a uma percepção que eles têm de que a disciplina não reprovava (**PROFESSORES ZA e RA**).

- Três professores narram que alguns conteúdos provocam mais interesse, outros não; percebem que os trabalhos em grupo despertam mais o interesse discente. Na visão deles, os alunos valorizam muito esta metodologia, porque permite a participação (**PROFESSORES VA, DE e AL**).

- Os outros três destacam que os alunos estão mais interessados na disciplina e que muitos conseguem perceber a sua importância na compreensão da sociedade e que

alguns alunos afirmam que ela contribui para o exercício da cidadania. Destacam, porém, que os trabalhos em grupos geram mais atenção deles e que os mesmos acham que a Sociologia deve ser mais prática (**PROFESSORES AM, KL e MS**).

Percebemos em todas as narrações dos 8 (oito) professores que o interesse do aluno pela disciplina está relacionado à metodologia do ensino que o professor desenvolve, sendo que, devido as condições estruturais da escola, os docentes adotam como metodologia mais frequente a aula expositiva, que é apontada, conforme suas narrações ao analisar a relação do aluno com a disciplina, como uma metodologia chata e cansativa e que provoca a desmotivação dos discentes, comprometendo seu interesse pela Sociologia.

Conforme citado acima, é importante não cair nas pedagogias não diretivas e também compreender que a aula expositiva em si não é suficiente para demonstrar a postura pedagógica do docente.

Moraes e Guimarães (2010, p. 55/56) demonstram que o professor adota uma pedagogia tradicional ou progressista não apenas adotando a aula expositiva, mas a partir de sua compreensão global sobre o que é o ensino, qual lugar no processo de ensino e aprendizagem ocupa os professores e os alunos, qual é o objetivo do ensino, dentre outras questões envolvidos no processo educativo. Diante disto, os dois autores (op. cit.) destaca que uma aula expositiva pode ser uma metodologia bastante interessante visando à exposição de teorias e conceitos sociológicos, ajudando os educandos a compreenderem estes conteúdos e que, portanto, devem ser adotada pelo docente progressista.

Percebemos que, à exceção do professor formado em Pedagogia, os demais têm uma formação inicial muito incipiente sobre teorias de ensino e aprendizagem e isto compromete toda uma postura de ensinar Sociologia de forma a desenvolver o pensamento crítico, o estranhamento e a desnaturalização das relações sociais.

Nesta perspectiva, é pertinente as observações de Sarandy (2004, *apud* OLIVEIRA E COSTA, 2009, p. 104/05) afirmando que “os livros didáticos e a seleção de conteúdos adequados ao nível Médio refletem” duas posturas pedagógicas, denominadas pela autora de “academicismo ou cursos temáticos”.

Citando Meksenas (1994), a referida autora demonstra que na “maioria das experiências didáticas e metodológicas de aplicação dos conteúdos da Sociologia no Ensino Médio” prevalece duas posturas pedagógicas: uma chamada de conceituar linear ou academicismo, onde as informações trazidas nem sempre “priorizam o entendimento das relações sociais fundamentais – e ainda apresentam conceitos fora do contexto histórico em que foram produzidos” e a outra chamada de temática fragmentada ou cursos temáticos, que se caracteriza por um curso onde se elenca uma série de temas considerados básicos, cujas partes, somadas, originariam uma pretensa totalidade social. Todas as duas posturas contribuem para desqualificar o ensino de sociologia e impedi que a disciplina cumpra seus objetivos curriculares, apontados nos documentos oficiais.

O relacionamento dos alunos com a disciplina Sociologia é apontado também por Oliveira e Costa, (op. cit., p. 106), que em estudos de campo evidenciam que os alunos a vêm como uma matéria ‘chata’, sem sentido prático e desfocada de todos os outros conteúdos⁷¹. Superar isto requer uma compreensão profunda dos objetivos do ensino de sociologia na escola e um conhecimento da nova conjuntura que estrutura a vida dos alunos hoje na sociedade pós-moderna. Em outras palavras,

Lecionar desconsiderando os sujeitos é não apenas incongruente com a prática docente, no sentido amplo do termo, mas é especialmente contraditório com a perspectiva que a sociologia lança sobre o ensino (OLIVEIRA, 2013, p. 35).

Nossas observações em sala de aula e as narrações dos docentes corroboram as afirmações do autor referido no paragrafo anterior mostrando que o ensino de Sociologia para cumprir seus três objetivos, já apontados aqui, precisa partir da realidade do educando, ajudando-o a compreender sua historicidade enquanto sujeito social e contribuindo para a sua consciência critica, que o leva a uma compreensão sociológica da realidade e um agir consciente enquanto ator social.

b) O LUGAR DA SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO ESCOLAR: A VISÃO DOS DOCENTES SOBRE A HISTÓRIA DA DISCIPLINA

⁷¹ Estas afirmações são oriundas de pesquisa de campo realizada pelos autores em escola pública do estado do Rio de Janeiro.

A história da disciplina Sociologia é marcada por intermitências que condicionam o lugar que ela ocupa no currículo escolar. Os docentes entrevistados não demonstram um conhecimento aprofundado sobre a história da disciplina na educação brasileira do Ensino Médio. Nas suas narrações, transparece que há uma descontinuidade da disciplina e que a causa disto é ameaça que a Sociologia causa nos governos, já que estes não querem alunos críticos e conscientes, papel que a Sociologia cumpre como disciplina escolar.

Conforme Moraes (2011), esta leitura dos docentes sobre a intermitência da disciplina por questões de ordem política se enraíza numa tese construída e divulgada de que a Sociologia ameaça o sistema e que, portanto, sua intermitência se relaciona a decisões políticas de governos autoritários e antidemocráticos. Nas palavras deste autor, esta tese precisa de aprofundamento teórico, porque analisando os períodos em que a Sociologia deixa de ser disciplina obrigatória na grade curricular do Ensino Médio, percebemos que o contexto sócio-político do Brasil era abertura democrática, tomando como exemplo a sua retirada por força da Primeira LDB, considerada pelos historiadores da educação como uma das leis mais debatidas na nossa sociedade.

A partir dos estudos de Moraes (op. cit.), compreendemos que a suposta “criticidade” da Sociologia esvazia sua especificidade enquanto disciplina escolar, porque um conteúdo em si não é crítico e nem conservador, como percebemos ao analisar as falas dos docentes narradores de nossa pesquisa sobre o lugar da Sociologia enquanto disciplina escolar.

Ressaltamos que um determinado conteúdo só é Sociológico quando seu tratamento teórico se efetua dentro do que se concebe como “imaginação sociológica” e “raciocínio sociológico” e, portanto, os docentes pesquisados reproduzem uma concepção de senso comum sobre a Sociologia na escola do Ensino Médio. Outro aspecto que aparecem nas narrações dos docentes é a desvalorização da disciplina dentro da escola.

Nos conselhos de classe sobre aprovação ou não dos alunos é quando percebo mais claramente que os colegas e a gestão não valorizam a disciplina como outras. Questiona-se sempre uma reprovação que fizemos de um aluno, as notas baixas de outros e que nas entrelinhas do discurso se reproduz que o objetivo da escola é ensinar a ler, interpretar textos e

desenvolver o raciocínio matemático e que as outras disciplinas devem contribuir para isto, o que demonstra a secundarização da Sociologia como disciplina escolar (**PROFESSOR AM**).

Não tem sentido um aluno passar em Português e Matemática e perder na disciplina de Sociologia (fala de um colega numa reunião pedagógica da escola, segundo o **PROFESSOR ZA**).

Esta realidade da desvalorização da disciplina de Sociologia no contexto do ensino brasileiro se relaciona a uma hierarquização do saber fruto de uma determinada hegemonia do pensamento científico de que algumas ciências são mais importantes que outras. No bojo deste pensamento, as Ciências Humanas são menos científicas e menos importantes do que as de exatas. Isto aparece dentro da escola na seguinte hierarquia por nível de importância: Português (por ser a língua materna), ciências exatas (Matemática, Física, Biologia e Química), Ciências Humanas (História, Geografia) e as demais (Sociologia e Filosofia) e no vértice da desvalorização: Artes, Educação Física e Língua Estrangeira.

Este pensamento é reforçado quando se prioriza as avaliações de Português e Matemática em avaliações institucionais do aluno do Ensino Médio e quando se reforça que o papel da escola é ensinar a ler, escrever e desenvolver o raciocínio lógico.

Esta lógica do lugar do ensino da disciplina Sociologia na escola até o momento favorece uma desmotivação dos docentes da disciplina (BORDART e SILVA, 2017, p. 228), interferindo diretamente no seu desempenho em sala de aula.

As narrações docentes e as observações na escola Mandacaru evidenciam que os docentes, não obstante as dificuldades que enfrentam no cotidiano escolar, assumem, na prática, o compromisso de melhorar a qualidade do ensino na disciplina de Sociologia, entendendo que esta disciplina é importante para a formação dos alunos como sujeitos sociais.

Destacamos também que sua prática é um grito silencioso em relação ao descaso do governo estadual em impor que docentes sem formação em Ciências Sociais ensinem a disciplina de Sociologia, situação agravada pela omissão do Estado em oferecer formação continuada, que contribuiria decisivamente para que

estes professores aprofundassem seus conhecimentos na área e melhorassem cada vez a sua prática educativa.

Ao mesmo tempo, não podemos deixar de registrar que a mudança constante de professor para ensinar a disciplina na Rede Estadual em Petrolina constitui um empecilho para que se crie uma cultura do ensino da disciplina pelo docente, já que a maioria dos docentes não leciona a disciplina por mais de dois anos.

Os dois teóricos estudados nos ajudaram a entender a prática docente dos professores da disciplina Sociologia. Registramos que, apesar de não aparecer de forma mais direta, as ideias de Goffman foi o pano de fundo que permitiu compreender, a partir do conceito de ator social, as estratégias dos professores para, ao lecionar a disciplina, mantêm seu status de docente, tão importante para o exercício da profissão. É verdade que nossas análises da prática docente, a partir de Goffman, se aprofundariam na segunda etapa da observação participante, que seria realizada a partir de março de 2020, contudo, a pandemia impediu tal ação, já que as escolas brasileiras tiveram suas atividades interrompidas de forma presencial e seu retorno se deu de forma virtual, impossibilitando nossas observações.

Apesar deste empecilho, entendemos que as narrações docentes e a observação participante aqui apresentada evidenciam uma faceta da prática docente dos professores de sociologia na rede estadual em Petrolina, situação não muito diferente da maioria das Redes Estaduais no país e que contribui do ponto de vista acadêmico para os estudos realizados por muitos outros pesquisadores nas Universidades brasileiras, além de socialmente apontar questões a serem observadas pelo Governo de Pernambuco.

A história da disciplina de Sociologia mostra que há espaço de movimentação dos educadores comprometidos com uma escola democrática, pública, de qualidade e socialmente relevante e que esta escola surgirá como resultado permanente do compromisso de cada professor com sua nobre tarefa de construí-la no seu cotidiano.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O final das coisas provoca em nós sensações variadas. Enfim, terminamos. Conseguimos chegar à reta final, vivos. Alcançamos os objetivos traçados no início? Então, o final de algo é também momento de reflexão sobre a caminhada, sobre os passos dados, sobre a superação ou não dos desafios, sobre o que fazer depois do fim. O final então envolve: pensar a largada, avaliar a trajetória e propor novas largadas, que no futuro percorremos ou deixaremos para outros percorrermos.

Vamos, então, cumprir mais um ritual do trabalho acadêmico respondendo nesta parte final do trabalho a três questões: início, durante e fim do trabalho da pesquisa e sua sistematização através desta dissertação.

Iniciamos nosso trabalho acadêmico em meio às angustias de realizar pela primeira vez um trabalho de envergadura de uma dissertação: “eita!” como este termo cria calafrios, provoca noites mal dormidas, ansiedades, torturas, mas também diversos prazeres e descobertas, em meio a desencontros e mergulho em um rio sem fundo que em todo o momento nos convida a mergulhar - mas também nos afoga, chamando-nos novamente para respirar fora das águas para não “morrermos” afogados (risos).

Assim, nossos objetivos de pesquisa, tanto o principal como os específicos foram sendo cotidianamente - na pesquisa de campo e nas reflexões teóricas - se deixando aparecer e se tornando mais palpáveis para nós. Então, cabe-nos registrar que pretendíamos com a pesquisa analisar como os docentes de Pernambuco, localizados em escolas estaduais no município de Petrolina, ensinam a disciplina Sociologia em sala de aula.

Parecia um objetivo trivial. Entendíamos, contudo, que ele se revestia de importância singular porque os docentes que iríamos estudar (esta era nossa hipótese advindas de experiência pessoal e de leituras sobre o assunto) são professores que fizeram concurso para lecionar uma disciplina, para qual teve formação em nível de graduação, mas que as condições históricas e sociais de organização da educação no Brasil os lança, obrigatoriamente, pela força impositiva do Estado, a ensinar algo, a ensinar uma disciplina de outra graduação.

Diante desta problemática sempre pensávamos o seguinte: como conduzir a pesquisa de uma forma que fizesse aparecer tanto a competência quanto a incompetência docente.

Em outras palavras: sem dúvida, a prática docente requer domínio de conteúdo e, para tanto, um pré-requisito é que os professores aprendam antes de quererem ensinar; este aprendizado de conhecimentos é adquirido a partir de uma formação em graduação na área. Não é demais lembrar que a luta para a progressiva formação docente é uma batalha travada pelos próprios professores, através de diversos instrumentos sociais, dentre os quais a constituição de representação coletiva que passou a defender a tese de que o *locus* para formação docente deveria ser cursos de graduação universitária. Então, deste lugar legítimo de saber, que é uma conquista dos próprios professores, o ensino de Sociologia só poderia ser praticado por professores formado em Ciências Sociais.

Nesta direção, o que nossa pesquisa apontaria seria a incompetência dos professores da Rede Estadual em Petrolina na docência da disciplina de Sociologia. Caminhando dentro desta lógica, pensávamos que estaríamos novamente responsabilizando o professor por algo que ele não escolheu, mas que lhe foi imposto pelo Poder, conforme demonstramos aqui na dissertação, já que o professor fez concurso para uma disciplina e teve que ensinar outra – no caso a Sociologia – por ato normativo do Governo Estadual. O Poder, materializado nas normas emitidas pelo Estado, é se materializa em ordens, que invadi nossas mentes e atravessa nosso corpo, produzindo sujeitos e suas práticas. Nossa pesquisa não poderia servir a este interesse político.

Então, decidimos, que, seguindo os rituais da ciência, daríamos voz aos docentes de contar suas perspectivas históricas de professores de uma disciplina sem formação, mostrando os esforços realizados para cumprir a determinação legal do Estado de Pernambuco. Neste sentido, mostraríamos o quanto nós sujeitos (professores) conseguimos encontrar saídas para os dilemas que a realidade concreta nos impõe. Mostraríamos nossa competência pedagógica. Assim, queremos apresentar algumas conclusões que chegamos com nossa pesquisa:

6.1. A revisão da história da educação, a partir das legislações promulgadas no Brasil sobre o ensino secundário, depois 2º grau e, por último, sobre o Ensino Médio, nos mostrou que a identidade deste curso é uma construção histórica produzida nos embates sociais, políticos, culturais e educacionais, que materializa o pensamento das forças hegemônicas em uma determinada época de nosso país.

O Ensino Médio se constitui para atender a interesses e seu currículo é demonstração desta realidade. Isto é importante porque nos permitiu ver que os saberes que o Ensino Médio socializa não são neutros, não são desinteressados. Expressa a vitória de forças sociais.

6.2. Neste sentido, conseguimos perceber que a intermitência da disciplina Sociologia se relaciona a estes embates travados na sociedade e que jogam nesta batalha não é apenas as forças governamentais, mas outros atores, como os docentes, os especialistas, os burocratas, as universidades, os sindicatos.

Isto significa que a tese da retirada da Sociologia do currículo escolar como parte de um plano ideológico de governos autoritários não se sustenta em si e por si. Nossos estudos mostraram isto. Momentos democráticos foram responsáveis pela retirada da Sociologia como disciplina curricular. Insistir contrariamente a esta realidade é jogar no time daqueles que não vêem a Sociologia como disciplina essencial na formação dos alunos para vida na sociedade complexa da atualidade. São estes atores que, com nomes diferentes na história da educação do Brasil, conseguiram impor a intermitência da disciplina no currículo escolar do Ensino Médio.

Mas nossa pesquisa nos mostrou também que prospera desde os anos de 1980 vozes advindas de pesquisas inúmeras e militâncias diversas, que, conseguiram patentear as disputas em torno do currículo e que seus resultados potencializam as falas daqueles que defendem a importância do conhecimento advindo da disciplina Sociologia na formação do aluno. Estas pesquisas ajudaram no convencimento das burocracias governamentais, levando-as a instituir a obrigatoriedade da disciplina Sociologia no currículo escolar.

É verdade que a presença da disciplina não está consolidada, pois o currículo escolar se movimenta num lago instável da realidade social e precisamos estar vigilantes e instrumentalizados de saberes para não permitir que a Sociologia seja novamente retirada do currículo, ao mesmo tempo em que precisamos enfrentar aqueles que, não vendo sua tese de retirada da disciplina do currículo escolar sendo cumprida, encontram outros mecanismos para esvaziar a presença da disciplina na escola - a exemplo de iniciativas que reduzem a carga horária de Sociologia, a não formação dos professores que lecionam a disciplina, dentre outras ações.

Nesta direção, precisamos registrar a responsabilidade universitária em não conseguir formatar um modelo de licenciatura que fortaleça a docência, na medida em que os cursos de formação de professores se organizam mais para formar bacharéis do que professores e, no caso das Ciências Sociais, percebemos que isto contribuiu ao longo da história para que os cientistas sociais não lutassem pelo monopólio da docência em Sociologia, situação um pouco diferente de outras áreas de humanidades, especificamente Geografia e História.

Aqui, apontamos já um desafio futuro: precisamos aprofundar as reflexões de como a organização dos cursos em Ciências Sociais contribuíram para a intermitência da disciplina de Sociologia no currículo do Ensino Médio.

6.3. Outra conclusão que chegamos é que, apesar de garantir legalmente o monopólio da docência, fatores estruturais da educação ainda permitem que não licenciados atuem como docente e, no caso da disciplina Sociologia, isto aparece claramente. A legislação educacional vigente (leis que foram promulgadas no país e que nosso estudo mostrou) deixa brecha para que profissionais sem licenciatura exerçam a docência. Urge pensarmos se não chegou a hora de estabelecermos mecanismos que monopolizem de fato a profissão docente aos licenciados em determinadas áreas. Isto gera debates, mas entendemos que há maturidade de sindicatos docentes e de universidades para construir consensos sobre a questão.

6.4. Dando vozes aos docentes que lecionam Sociologia sem formação, no Estado de Pernambuco, percebemos duas realidades contraditórias:

a) De um lado, há, sem dúvida, muitas dificuldades de professores sem formação lecionar a disciplina de Sociologia. Apareceu nas oito entrevistas narrativas e na nossa observação participante os percalços, a distância entre o que as Diretrizes Curriculares e Orientações de Sociologia definem como saber sociológico a ser lecionado na escola e o que os docentes narradores e observados praticam em sala de aula.

Aqui, confirmando o que Tardif afirma, aparece com força a realidade que mostra como a formação de graduação do docente interfere no ensino da disciplina de Sociologia. Por outro lado, os docentes sem formação em Ciências Sociais demonstram sua valentia pedagógica para qualificar o ensino da disciplina. Para tanto, dedicam horas e horas em pesquisas, leituras, diálogos com colegas e com alunos para melhorem sua didática em sala de aula. Nesta direção, produzem uma experiência didática que contribui para melhorar sua atuação como socializador dos conhecimentos da disciplina aos alunos.

Nesta perspectiva, nos angustiamos profundamente com a postura estatal em negligenciar os gritos ecoados pelos docentes de Sociologia sem formação, que pedem ao governo que simplesmente cumpra o que a legislação educacional estabelece: a formação continuada, e no caso específico, o oferecimento de uma graduação em Ciências Sociais para os professores que lecionam a disciplina no Ensino Médio.

Sem dúvida, o governo estadual de Pernambuco faz “ouvido de mercador”, conforme afirmou uma docente entrevistado, às vezes e prefere responsabilizar os docentes por insucessos apontados por frágeis avaliações institucionais, que mais criminaliza do que ajuda a melhorar a qualidade do ensino nas escolas.

6.5. Analisando a prática dos professores de Sociologia não formados a partir das referências teóricas de Goffman e Tardif chegamos a uma conclusão interessante: os professores, como sujeitos históricos, são produtores de saberes e estratégias de atuação como docentes e que até o momento eles não conseguiram impor socialmente o valor destes saberes, que podem inclusive - seguindo as teses de Nóvoa e Tardif - constituírem uma nova etapa de valorização docente na sociedade, ajudando a superar a contradição que a modernidade provocou quando cidiu(??), de

um lado os produtores de saberes, estes localizados nas universidades, e de outro lado, os socializadores destes saberes, os docentes que realizam esta tarefa na educação básica do nosso país.

O conceito de saberes experienciais de Tardif reveste-se de potencialidade para inaugurar uma nova etapa de valorização social dos docentes, mas seu conhecimento precisa ser aprofundado, entendido como eles são gestados, inventados no chão da escola brasileira, mostrando como eles emergem na teia da complexidade da realidade escolar. Recomendamos que outros estudos se realizem nesta direção e que, pelo objeto de nossa pesquisa, não conseguimos realizar esta investigação.

6.6. Precisamos registrar que não tivemos, devido a pandemia que fechou as escolas no momento em que retornávamos para nossas observações em campo, como aprofundar a análise da prática dos docentes com toda a potencialidade do pensamento teórico de Goffman, principalmente, na compreensão das estratégias lançadas mão pelos indivíduos para legitimarem sua ação social, denominada de fachada, que neste teórico não significa fingimento ou identidade falsificada, mas papéis sociais que exercemos a partir dos diversos contextos que vivenciamos. Os docentes de Sociologia precisam se legitimar como professores de uma disciplina que não tem formação e o conceito de fachada permitiria entender os mecanismos didático-pedagógicos que é adotado no cotidiano da escola para cumprir este objetivo. Infelizmente, até o presente momento a pandemia só se agrava. Fica o desafio de outros estudos refletirem sobre a prática docente dos professores de Sociologia sem formação na área, problema de relevância considerável, já que permite um diálogo a partir de conceitos de duas ciências: a Sociologia e a Pedagogia.

6.7. Outra direção é que a história da disciplina de Sociologia no currículo escolar do Estado de Pernambuco precisa ainda ser contada. Tecemos algumas anotações sobre esta temática (como preferimos chamar humildemente), mas temos a consciência de que foram apenas “anotações” e, por isto, há uma necessidade de que outras pesquisas futuras dirijam seu olhar para este objeto. Há dinâmicas próprias da disciplina Sociologia no Estado de Pernambuco que especificam esta

realidade frente à dinâmica histórica nacional da disciplina e que a reflexão disto não é tarefa secundária, mas de significativa importância, que demonstrará como os sistemas educacionais imprimem dinâmicas próprias ao seu currículo, não obstante seguirem a organização curricular nacional.

Entendemos que as questões postas acima são essenciais e devem constituir-se como reflexões futuras deste pesquisador ou de outros que estudam a prática docente dos professores de Sociologia no Brasil, que lecionam no Ensino Médio, especialmente os que não têm formação em Ciências Sociais.

A cada pesquisa empreendida visando entender o ensino da Sociologia em Nível Médio, contribuimos para fortalecer sua presença no currículo escolar, já que estes estudos tem a potencialidade de evidenciar, ainda que indiretamente, a importância da disciplina na formação dos sujeitos que frequentam a escola pública e que precisam dela no processo social de se tornarem protagonistas de suas histórias em mundo de exclusão, de negacionismos, de extremismos e de intolerâncias. A tal propaganda Sociedade do Conhecimento não mata a escola, pelo contrário, demonstra com maior grau sua utilidade social, pois esta sociedade se produz e reproduz através de sujeito com habilidades de aprender a aprender, que estão em constante processo de formação e que por isto conseguem acionar, em cada contexto histórico, os mecanismos necessários para serem protagonistas de suas vidas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Carlos Fernando de. **As Vicissitudes na Implantação do Componente Curricular Sociologia no Ensino Médio da Rede Pública do Estado de São Paulo**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC-SP, 2013.
- ALVES, Eva Maria S.; COSTA, Patrícia Rosalba Salvador Moura. **Aspectos históricos da cadeira de sociologia nos estudos secundários (1892-1925)**. Revista brasileira de história da educação, Paraná, n° 12, jul./dez. 2006.
- ANJOS, Juarez José Tuchinski. **História das disciplinas escolares: quatro abordagens historiográficas**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p. 281-298, jan./jun.2013. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em 02 abr. 2020.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**. Rio de Janeiro, 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 15287**. Rio de Janeiro, 2011.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**. Rio de Janeiro, 2018.
- AZEVEDO, Gustavo Cravo de. **Sociologia no ensino médio: uma trajetória político-institucional (1982-2008)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2014.
- BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. **Um “Raio-X” do professor de sociologia brasileiro: condições e percepções**. Revista de Estudos de Sociologia, vol. 2, n. 22, Recife, 2016.
- BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. **O perfil do professor brasileiro de sociologia do ensino médio e sua percepção da condição docente**. Inter-legere – Revista de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN, Natal – RN, n° 18, p. 168-189, jan./jun. 2016.
- BODART, Cristiano das Neves. **Prática de Ensino de Sociologia: As Dificuldades dos Professores Alagoanos**. Mediações, Londrina, v. 23, n. 2, p. 455-491, mai./ago, 2018.
- BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. **Configurações territoriais dos cursos de formação de professores de Sociologia no Brasil (1934-2017): disputas e implicações**. Ciências Sociais, Unisinos, São Leopoldo, vol. 55, n. 2, p. 246-259, mai/ago, 2019.
- BRASIL. Constituição Política Do Imperio Do Brazil de 25 de Março de 1824. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República, 1824. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em 20 de set. 2019.

BRASIL. Diários da Câmara dos Deputados. Projeto de Lei do deputado Januário sobre a Instrução Pública no Império do Brasil. Sessão de 16 de junho de 1826. Disponível em CEDI/CELEG/SEDOP: <http://www2.camara.gov.br/publicações>. Acesso em 18 jun. 2019.

BRASIL. Ato Adicional 1834. Faz algumas alterações e adições á Constituição Política do Imperio, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República, 1832. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm. Acesso em 20 de set. 2019.

BRASIL. Governo Provisório da Republica dos Estados Unidos do Brazil. Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1890. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 20 de set. 2019.

BRASIL. Senado Federal. Decreto n. 1075 de 22 de novembro de 1890. Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1890. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/390898/publicacao/15721934>. Acesso em 20 de set. 2019.

BRASIL. Senado Federal. Decreto n. 1232 g - de 2 de janeiro de 1891. Crêa um Conselho de Instrucção Superior na Capital Federal. Brasília, DF: Senado Federal, 1890. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/391703/publicacao/15722522>. Acesso em 20 de set. 2019.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de Fevereiro de 1891. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em 20 de set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 3.890, de 1º de Janeiro de 1901 (Código Epiácio Pessoa). Approva o Codigo dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. 1901. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%203.890%2C%20de%201%C2%BA%20de%20Janeiro%20de%201901,-Approva%20o%20Codigo>. Acesso em 20 de set. 2019

BRASIL. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Approva a Lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 20 de set. 2019

BRASIL. Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915. Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica. 1915. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em 20 de set. 2019

BRASIL. Decreto nº 16.782-a, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundario e o superior e dá outras providencias. 1925. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República, 1931. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm. Acesso em 20 de set. 2019.

BRASIL. Governo Provisório da Republica dos Estados Unidos do Brasil. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systemauniversitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Brasília, DF: Governo Provisório, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 20 de set. 2019.

BRASIL. Decreto no 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República, 1931. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19852.htmimpressao.htm. Acesso em 20 de set. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. **Dispõe sobre a organização do ensino secundário.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em 20 de set. 2019.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. 1939. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República, 1931. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm. Acesso em 20 de set. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. **Lei orgânica do ensino secundário.** 1942. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República, 1931. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm. Acesso em 20 de set. 2019.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de Setembro de 1946. Brasília, DF: Casa Civil da Presidência da República, 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em 20 de set. 2019

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20 maio 2018.

BRASIL. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: MEC/Conselho Federal de Educação. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm. Acesso em 20 de set. 2019.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n.º 853/71 de 12 de nov. 1971. Sobre Núcleo-Comum para os Currículos do ensino de 1º e 2º graus.** A doutrina do currículo da lei 5.692. Disponível em:
[file:///C:/Users/Antonio%20Marcos/Downloads/parecer%20853-71%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Antonio%20Marcos/Downloads/parecer%20853-71%20(1).pdf). Acesso em 10 de fev. 2020.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº. 8, de 1.º de dezembro de 1971 – Anexa ao Parecer n.º 853/71.** Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1.º e 2.º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/reben/v25n1-2/0034-7167-reben-25-02-0176.pdf>. Acesso em 10 de fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de Outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm. Acesso em 20 maio 2018.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 20 maio.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 492 de 03 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.** Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 20 maio 2018.

BRASIL. Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional De Educação. **Parecer CEB/CNE n. 22 de 2003. Responde questionamento sobre currículos da educação básica, das escolas públicas e particulares, formulado pelo Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de Pernambuco.** Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2003. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2003/pceb022_03.pdf. Acesso em 20 de jul. 2020.

BRASIL. **Lei 11.684 de 02 de junho de 2008. Incluir sociologia e filosofia na LDB.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em 20 maio 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 02 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 20 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Guia de livros didáticos: PNLD 2018: Sociologia.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/pnld-2018> Acesso em 20 dez 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular – Ensino Médio.** Brasília: MEC, p. 7-22 e 547-566, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensinomedio>. Acesso em 20 de dez 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Capítulo 4: Ciências Humanas e suas Tecnologias – Conhecimentos Sociológicos. Consultores TOMAZI, Nelson Dácio; MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Brasília: MEC, p. 101-133, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em 15 jan 2019.

CAMPENHOUDT; QUIVY, Luc Van; Raymond. **Manual de Investigação em Ciências Sociais.** Lisboa – PT: Grávida, 2013.

CANDIDO, Antônio. **A estrutura da escola.** In. PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. Educação e Sociedade. 12 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1985.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. 2 ed. Salvador: Secretaria de Cultura, Fundação Pedro Calmon, 2009.

CHERVEL, André. **Como surgiu o ensino secundário.** Revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, vol. 18, n. 1, p. 99-112, jan./jun. 1992.

CHIESA, Carolina Dalla; FANTINEL, Letícia Dias. **"Quando eu vi, eu tinha feito uma etnografia": notas sobre como não fazer uma "etnografia acidental".** Gramado – RS, 2014. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnEO48.pdf. Acesso em 17 nov. 2019.

COLLINS, Randall. **Quatro tradições sociológicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação.** São Paulo: Cortez, 2017.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa.** In: _____. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DURÃES, Bruno José Rodrigues. **A licenciatura em ciências sociais e o ensino de sociologia no recôncavo da Bahia: formação e prática através de pesquisa, ensino e extensão.** Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. São Paulo, vol. 2, nº. 1, p. 92-114, jan./jun. 2018.

DUSSEL, Enrique. O Eurocentrismo – Conferência 1. In: DUSSEL, Enrique. 1492 - O Encobrimento do Outro. Petrópolis – RJ: Vozes, 1993.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação de Desenvolvimento da Educação, 1995.

FERNANDES, F. **O ensino de Sociologia na Escola Secundária brasileira.** In: **Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia.** São Paulo, 1954. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1693&Itemid=170. Acesso em 05 dez. 2018.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1980.

FLICK, Uwe. **“Entrevista Episódica”.** In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 114-135.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3º ed. São Paulo: Artmedia, 2009.

FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo, quarta-feira, 10 de outubro de 2001. Disponível em: www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/ffl010200113.htm. Acesso em 11 mar 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação.** 2º ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2000.

GIDDENS, Antony. **Sociologia.** 6º ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GOFFMAN, E. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana.** Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada.** Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.

GOFFMAN, E. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face.** Petrópolis: Vozes, 2011.

GOFFMAN, E. **Os Quadros da Experiência Social - Uma Perspectiva de Análise.** Petrópolis: Vozes, 2012.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29 Mai./Jun. 1995.

GONÇALVES, Anderson Tiago Peixoto. **Análise de conteúdo, análise do discurso e análise de conversação: estudo preliminar sobre diferenças conceituais e teórico-metodológicas.** Administração: ensino e pesquisa, Rio de Janeiro, v. 17, nº. 2, p. 275–300, mai/Jun/jul/ago, 2016.

GONÇALVES-NETO, José Umbelino e LIMA, Aluísio Ferreira de. **Usos e significados de “self” e “identidade” em Mind, Self and Society.** Disponível em file:///C:/Users/User/Downloads/3189-Texto%20del%20art%C3%ADculo-9315-1-10-20171020.html. Acesso em 17 maio 2019.

HANDFAS, Anita. **Formação de professores de Sociologia: reflexões sobre diferentes modelos formativos.** In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). A Sociologia Vai à Escola: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009. p. 122-129

HANDFAS, A.; POLESSA, J. **O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica.** In. Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais, v. 1, n. 74, p. 45-61, 2014. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/bib-pt/bib-74/8799-o-estado-da-arte-da-producao-cientifica-sobre-o-ensino-de-sociologia-na-educacaobasica/filesobre-o-ensino-de-sociologia-na-educacaobasica/file>. Acesso em 05 de dez. 2018

JINKINGS, Nise. **Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos.** Revista Mediações, Londrina, v. 12, n. 1, p. 113-130, jan/jun, 2007.

JOAS, Hans; KNÖBL, Wolfgang. **Teoria Social: vinte lições introdutórias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. **"Entrevista narrativa".**In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

KANT, Imanuel. **O que é Iluminismo.** Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf. Acesso em 04 de mar. 2019.

LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia.** São Paulo: Mestre Jou, 1982.

LIBANEO, Jose Carlos. **Democratização da escola pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 1º edição. São Paulo: Loyola, 1985.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUDKE, Menga; GOULART, Silvia M. **Licenciatura – Novos Caminhos pela Via da Disciplina.** In. BRZEZINSKI, Iria (org.). Formação de Professores – um desafio. Goiânia: UCG, 1996.

MASCARENHAS, Alexandra Garcia. **Sociologia no Ensino Médio: trabalho docente e formação**. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). *A Sociologia Vai à Escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009. Pag.143 – 152.

MENEZES, Victor Cesar R. de. **A teoria sociológica nos Planos de Curso de sociologia da rede estadual de Pernambuco (GRE – Garanhuns)**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio – MPCs). Fundação Joaquim Nabuco, Recife – PE, 2016.

MICELI, S. **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Vértice / IDESP / FINEP, 1989.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2009.

MONTALVÃO, Sérgio. Educação na ordem constitucional brasileira: da Monarquia à República. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 210-223, jan./jul 2011. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1633/1481>. Acesso em 22 mar. 2020.

MORAES, Amaury César. **Introdução**. In. MORAES, César Moraes (Coord.). *Sociologia: ensino médio*. Coleção Explorando o Ensino, v. 15. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 304 p.

MORAES, Amaury César; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Capítulo 2: Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In. MORAES, César Moraes (Coord.). *Sociologia: ensino médio*. Coleção Explorando o Ensino, v. 15. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 304 p

MORAES, Amaury. **Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade**. Cadernos CEDES, v. 31, nº 85, p. 359-382, 2011.

MORAES, Amaury César. **Curso RedeFor de Especialização em Sociologia para Professores de Sociologia**. Módulo 4. *Sociologia no Ensino Médio*. 2012. São Paulo: USP. Disponível em: <http://redefor.usp.br/cursos/course/category.php?id=12>. Acesso em 10 dez. 2019.

NETO, Otávio Cruz. **O trabalho de campo como descoberta e criação**. Capítulo III. In. MINAYO, M.C.S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2009.

NIZEL, Jean; RIGAUX, Natalie. **A sociologia de Erving Goffman**. Petrópolis: Vozes, 2016

NÓVOA, Antônio. **Do Mestre-Escola ao professor do ensino primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XV –XX)**. *Revista de Análise Psicológica*. V. 3. p. 413-440, 1987.

NÓVOA, António. **Para o estudo socio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.** In. Revista Teoria e Educação: Dossiê Interpretando o trabalho docente. Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

NÓVOA, António. **O passado e o presente dos professores. O processo histórico de profissionalização do professorado.** IN. NÓVOA, António (org). Profissão Professor. 2^o edição. Lisboa: Porto Editora, 1999.

NUNES, Joao Arriscado. **Erving Goffman, a análise de quadros e a sociologia da vida cotidiana.** Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra: Revista de Ciências Sociais, n. 37, Junho de 1993. p. 33-49.

OLIVEIRA, Amurabi. **Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica.** Acta Scientiarum: Education, v. 35, n. 2, p. 179-189, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi. **Sentidos e Dilemas do Ensino de Sociologia: Um Olhar Sociológico.** Revista Inter-Legere, v. 1, n. 9, out. 2013.

OLIVEIRA, Amurabi. **A formação Inicial de professores de sociologia no Nordeste: alguns breves apontamentos.** Revista Eletrônica Pesquisa eduque. vol 6, n. 12, p 285-299, jul-dez, 2014.

OLIVEIRA, Amurabi. **O ensino de sociologia na educação básica brasileira: uma análise da produção do GT Ensino de Sociologia na SBS.** Teoria & Cultura, v. 11, n. 1, p. 55-70, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://teoriaecultura.ufjf.emnuvens.com.br/TeoriaeCultura/article/view/2902>. Acesso em 05 dez. 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. **Material didático, novas tecnologias e ensino de sociologia.** IN. HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. (orgs.). A sociologia vai à escola: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação.** 3. ed. São Paulo: PROGRAD/ UNESP/ Santa Clara Editora, 2005.

PANDOLFI, Dulce Chaves;GRYNSZPAN, Mario. **Da Revolução de 30 ao Golpe de 37: A depuração das Elites.** Revista de Sociologia e Política, n. 09, p. 7-23, 1997. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/39295/24114>. Acesso em 20 mar. 2020.

PERNAMBUCO. Governo Estadual. Secretaria de Educação e Esportes. Instrução Normativa n. 02/2011. fixa normas para a implantação das Matrizes Curriculares da Educação Básica no âmbito das escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, a partir do ano letivo de 2011. Recife – PE: Diário Oficial do dia 29 de jan. 2011.

PERNAMBUCO. Decreto Estadual n. ° 40.599, de 03 de Abril de 2014. Aprova Recife – PE: Diário Oficial do dia 04 de abr. 2014. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/6664/DiarioOficialdodia04042014.pdf>. Acesso em 18 de mar. 2020.

PERNAMBUCO. Assembleia Legislativa. Lei Estadual n. 12.142 de 2001. Coleção de Leis do Estado de Pernambuco. Recife: Assembleia Legislativa, 2001. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=9825>. Acesso em 15 de set. 2019.

PERNAMBUCO. Conselho Estadual de Educação. Parecer n. 33 de 2003. Parecer sobre criação e inclusão de disciplinas na educação básica ofertada por instituições integrantes dos Sistemas Municipais de Ensino do Estado de Pernambuco, por determinação de Lei Estadual. Recife, PE: Conselho Estadual de Educação, 2003. Disponível em: <http://www.cee.pe.gov.br/wp-content/uploads/2015/11/33-2003.pdf>. Acesso em 20 de jul. 2020.

PILETTI, Nelson. **Evolução do Currículo no curso secundário brasileiro**. Revista da Faculdade de Educação. Edição 13 (20). p. 27-72, ano de 1987.

POUPART, Jean. **A entrevista do tipo qualitativa: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas**. In: POUPART, Jean *et al.* A pesquisa qualitativa – enfoques epistemológicos e metodológicos. 3 ed. Petropolis: Vozes, 2012.

PULCINA, Debora Cardoso; BORGHI, Roberto Carlos. **Estranhamento e desnaturalização do consumo: uma perspectiva didática em torno das categorias teórico-conceituais racionalidade econômica e representação simbólica**. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). A Sociologia Vai à Escola: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009. p. 74 A 80.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 4º ed. Tradução de Joao Minhoto Marques, Maria Amalia Mendes e Maria Carvalho. Lisboa – POR: Gravidia, 2005. 282 p. Título Original: Manuel de RechercheenSciencesSociales. ISBN: 9789726622758.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social, métodos e técnicas**. 3º ed. Revista e corrigida. Capítulos 3 e 4. São Paulo: Atlas, 1999.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação brasileira: a organização escolar**. 12ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. **Etnografia: saberes e práticas**. In: PINTO, Céli Regina Jardim Pinto; GUAZZELLI, César Augusto Barcellos. Ciências Humanas: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

SANTOS, Cláudio Wilson dos Leila; MORORÓ, Pio. **O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas – SP, v.19, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339/20841>. Acesso em 20 de fev. 2020.

SANTOS, Mário Bispo. **A sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal**. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia -Instituto de Ciências Sociais: Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2002.

SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. **Reflexões sobre a formação de professores do ensino secundário nos anos 1920-30 no Brasil**. 2013. Disponível em:

https://www.academia.edu/3629386/REFLEX%C3%95ES_SOBRE_A_FORMA%C3%87%C3%83O_DE_PROFESSORES_DO_ENSINO_SECUND%C3%81RIO_NOS_ANOS_1920_30_NO_BRASIL. Acesso em 07 de ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2013

SEMERARO, Vera Maria Soeiro. **A evolução histórica da formação do professor de 2º grau nas faculdades de educação ou unidades equivalentes**. 1977. Mestrado (Dissertação em Educação – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Departamento de Psicologia da Educação: Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1977.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Fundamentos e Metodologias do ensino de sociologia na Educação Básica**. IN. HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. (orgs.). A sociologia vai à escola: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Elizete ShizueBomura. **A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas Pombalinas do ensino**. Revista Educação e Pesquisa, SãoPaulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, LizeteShizueBomura. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões**. Revista Educar, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

SOUZA, Lucas. **Sociologia no ensino médio: entre a contingência e essencialidade**. Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, v. 1, n. 1. p. 35-51. Jan/jul. 2017.

SOUZA, M. das D. de; RIBEIRO, M. M. G. **Docência e identidade profissional do professor de sociologia do ensino médio**. Revista Inter-Legere, v. 1, n. 11, out. 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face o saber – esboço de uma problemática do saber docente.** IN. Teoria e Educação. Porto Alegre, 1991, n. 4, p. 215-233

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TREVIZOLI, Dayane Mezuram; VIEIRA, Letícia; DALLABRIDA, Norberto. **As mudanças experimentadas pela cultura escolar no ensino secundário devido à implementação da Reforma Capanema de 1942 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961.** Colóquio “Ensino médio, história e cidadania”, v. 3, n. 3, 2013. p.1-13. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/4066/2787>. Acesso em 10 jun. 2019.

Universidade Federal do Vale do São Francisco. Gabinete da Reitoria. Sistema Integrado de Bibliotecas. 4 ed. UNIVASF: Petrolina, 2019. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/sibi/manual-de-normalizacao-2019.pdf>. Acesso em: 20 de dez. 2020.

VALLADARES, Lícia. **Os dez mandamentos da observação participante. Resenha de WHYTE, William Foote.** Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Tradução de Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005. 390 páginas. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/250985116_Os_dez_mandamentos_da_observacao_participante. Acesso em 20 abr. 2019.

VIEIRA, Sofia Lerche. **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007

VELHO, Gilberto. **Observando o familiar.** Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/VELHO,%20Gilberto.%20Observando%20o%20familiar%20\(Cap9%20em%20Individualismo%20e%20cultura\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/VELHO,%20Gilberto.%20Observando%20o%20familiar%20(Cap9%20em%20Individualismo%20e%20cultura).pdf). Acesso em 17 maio 2019.

ZARIAS, Alexandre; FERREIRA, Fabiana; FUSCO, Wilson. **Profissionalidade e Formação Continuada em Sociologia: desafios para o Ensino Médio público em Pernambuco.** Revista Teoria e Cultura do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, v. 12, n. 1, p. 51-63, jan. a jun. 2017.

LISTA DE APÊNDICE

APÊNDICE A – Organização do Currículo do Ensino Jesuítico

APENDICE B – Organização do Currículo do Colégio de Évora

APENDICE C – Esquema temático da Observação Participante

APENDICE D – Questionário aos gestores

APENDICE E – Esquema autogerador com o coordenador das Segundas Humanas
– GRE Sertão Médio do São Francisco

APÊNDICE F – Esquema autogerador das entrevistas narrativas com os docentes

APÊNDICE G - – Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE

APÊNDICE H – Termo de assentimento

APÊNDICE A – Organização do Currículo do Ensino Jesuítico

ESTUDOS					
GRAMÁTICA A LATINA (conforme a Gramática de Pe. Alvarez)	Três classes			Tempo	TEMPO GLOBAL
	INFIMA	MÉDIA	SUPREMA	3 a 4 anos	
	Elementos e as regras gerais da sintaxe	De modo geral, as partes da Gramática.	Aprofundamento da análise de problemas de prosódia latina e demais aspectos da Gramática		
CLASSE DE HUMANIDADES	Estudos			Não deixa claro o tempo. Fala que gramática. Humanidades eretórica levavam de cinco a seis anos, levando a crer que as humanidades envolviam um a três anos de estudos	
	História Poesia Retórica (Parecia que a esta classe fazia parte das Humanidades, mas muitas vezes era encarada como uma classe a parte, posterior às humanidades.				
FILOSOFIA	Lógica Metafísica Moral Matemática Ciências Físicas e Naturais			Três anos	

APÊNDICE B – Organização do Currículo do Colégio de Évora

Com algumas adaptações, a estrutura curricular e o programa de ensino ministrado no Brasil na época jesuítica seguiam o currículo do Colégio de Évora - Portugal, conforme abaixo:

CLASSE	CONTEÚDO
RETÓRICA	- Livros de Cícero: 6º livro da <i>Eneida</i> 3º das <i>Odes</i> , <i>De Lege Agraria</i> e <i>De Oratore</i> . - Em grego, os <i>Diálogos</i> de Luciano
HUMANIDADES	<i>De Bello Gallico</i> 10º Livro de <i>Eneida</i> Estudo de gramática grega
GRAMÁTICA	a) Primeira Classe: 5º Livro de <i>Eneida</i> , a <i>Retórica</i> de Padre Cipriano Soares e o <i>Discurso Post Reditum</i> , de Cícero. b) Segunda Classe: Cícero, <i>De Officiis</i> Ovídio, <i>De Ponto</i> c) Terceira Classe Ovidio, <i>De Tristibus</i> <i>Cartas de Cícero</i> d) Quarta Classe <i>Cartas Familiares</i> de Cícero Segunda Parte da Gramática Latina, com uma seleção das cartas de Cícero
FILOSOFIA E CIÊNCIAS	Chamado de Artes Baseia-se fundamentalmente em Aristóteles

APENDICE C – Esquema temático da Observação Participante

CATEGORIAS	
SABERES DOCENTES	PRÁTICA DE ENSINO
Questões-chave a considerar	
Relação professor X aluno	Conteúdos trabalhados
Comentários de colegas nas reuniões pedagógicas, conselhos de classe, etc. sobre a disciplina	Autores citados
Participação dos docentes em formações pedagógicas da escola	Metodologias utilizadas
Havia relação entre a formação do docente e a forma como ele desenvolvia a aula	Livro didático utilizado
Qual de satisfação do docente com o ensino da disciplina: comportamento em sala de aula.	Modelos de avaliação usados
Empecilhos percebidos no ensino da disciplina	
Proposta curricular adotada	

APÊNDICE D – Questionário aos gestores

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE SOCIOLOGIA – PROFSOCIO
Mestrado Profissional em Ensino de Sociologia

QUESTIONÁRIO “PERFIL DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA EM PETROLINA”

IDENTIFICAÇÃO DO GESTOR DA ESCOLA

NOME DO DIRETOR (a)			
NOME DA ESCOLA			
Quanto tempo é professor (a) do estado de Pernambuco		Quanto tempo é gestor (a)	
Idade		SEXO:	() Masculino () Feminino
Qual é a sua formação:			
GRADUAÇÃO: _____ Ano que concluiu:			
Pós-graduação: _____ Ano que Concluiu:			

PERFIL DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA

1 – Quantos professores de sociologia têm na escola?

2 – Em qual graduação é formado o professor de Sociologia? (Descreva a graduação do professor)

Professor 1: _____ Ano que concluiu:

Professor 2: _____ Ano que concluiu:

Professor 3: _____ Ano que concluiu:

3 – Em caso do professor de Sociologia ter Pós-Graduação, descreva qual é a pós-graduação:

Professor 1: _____ Ano que concluiu:

Professor 2: _____ Ano que concluiu:

Professor 3: _____ Ano que concluiu:

4 – Quanto tempo o professor leciona sociologia na escola?

Professor 1: _____

Professor 2: _____

Professor 3: _____

5 – Houve formação continuada em sociologia para o docente? Em caso afirmativo, descreva

Professor 1: () SIM () NÃO
 Professor 2: () SIM () NÃO
 Professor 3: () SIM () NÃO

5.1. Em caso afirmativo, que instituição ofertou a formação continuada?

Professor 1: _____
 Professor 2: _____
 Professor 3: _____

6. Quem é responsável pela distribuição da carga horária de sociologia na escola?

Gestor () Educador de Apoio () Outro () quem?:

7 – O que mais influenciou a escolha do (as) professor (es/as) de sociologia na escola:

- () A formação em Ciências Humanas do professor
- () A necessidade de complementar carga horária de algum professor
- () O tempo de serviço na escola do professor
- () A formação em Ciências Sociais do professor
- () Outro motivo. Descrever: _____

Petrolina- Pernambuco, ____ de _____ 2019

APÊNDICE E – Esquema autogerador com o coordenador das Segundas Humanas – GRE Sertão Médio do São Francisco

ESQUEMA AUTOGERADOR
Diálogo inicial explicando objetivos da entrevista narrativa, objetivos da pesquisa e outras informações de identificação do entrevistado
Apresentação do Entrevistado
Objetivos da sociologia na grade curricular
Formação continuada de professores de sociologia no Estado
Perfil de formação inicial dos docentes da Rede Estadual em Petrolina
Temáticas da Segundas Humanas e a Matriz Curricular de Sociologia de Pernambuco
Avaliação das Segundas Humanas
Intermitência de Sociologia na Grade Curricular
Como se escolhe os temas das Segundas Humanas

APÊNDICE F – Esquema autogerador das entrevistas narrativas com os docentes

ESQUEMA AUTOGERADOR
Diálogo inicial explicando objetivos da entrevista narrativa, objetivos da pesquisa e outras informações de identificação do entrevistado
Como se construiu a concepção do professor sobre o que é ensinar sociologia; Como desenvolve a sua aula – conteúdos trabalhados, autores e metodologias utilizadas; Sua leitura sobre a relação do aluno com a disciplina
Sua visão sobre que lugar a sociologia ocupa no currículo escolar, visto na forma como direção e professores de outras disciplinas se referem a disciplina em encontros pedagógicos da escola
A política de formação continuada do Estado e como isto contribui para o ensino de sociologia em sala de aula
Os motivos que o levaram a lecionar sociologia
Quais recursos pedagógicos a escola oferecia para as aulas de sociologia
Quais eram os objetivos da disciplina sociologia
Que documentos fundamentavam o ensino de sociologia na escola
Como avaliava a trajetória da disciplina sociologia na escola
Qual é o lugar do livro didático no ensino de sociologia.
Quais empecilhos enfrentavam no ensino de sociologia na escola.

APÊNDICE G -- Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
COLEGIADO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL de sociologia em rede nacional – PROFSOCIO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título da Pesquisa: “Entre a obrigação e o desenvolvimento de competências: o ensino de sociologia na Rede Estadual do Município de Petrolina/PE por educadores não formados em ciências sociais”

CAAE Nº 16209119.7.0000.5196

Nome do(a) Pesquisador(a) responsável: ANTONIO MARCOS EVANGELISTA DOS SANTOS

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa que VISA analisar como os professores não formados em ciências sociais da Rede Estadual em Petrolina ensinam sociologia em sala de aula; identificar como o professor de sociologia não formado em ciências sociais leciona sociologia em sala de aula; descrever a prática educativa do professor não formado em ciências sociais no ensino de sociologia na Rede Estadual de Pernambuco, tendo em vista os objetivos propostos para a disciplina sociologia na grade curricular do estado; explicar a prática pedagógica do professor não formado em ciências sociais na Rede Estadual de Pernambuco no ensino de sociologia em sala de aula. A importância da pesquisa se encontra na contribuição que dará ao governo do estado para pensar políticas públicas de formação continuada os professores de sociologia sem formação em licenciaturas de ciências sociais.

Sua participação é importante, porém, você não deve aceitar participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça, se desejar, qualquer pergunta para esclarecimento antes de concordar.

Envolvimento na pesquisa:

A pesquisa será realizada no período de **AGOSTO DE 2019** a fevereiro de 2020. Os dados serão coletados através de observação participante, entrevista narrativa e episódica com os professores que lecionam sociologia e sem formação em ciências sociais – licenciatura. A observação participante acontecerá em sala de aula durante um período de 4 (quatro) meses e as entrevistas serão realizadas num período também de 4 (cinco) meses, em local a ser combinado com o entrevistado. Os dados coletados com a observação participante e as entrevistas narrativas serão

objeto de interpretação pelo pesquisador. O entrevistado pode se recusar a responder perguntas desde que assim entenda.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Riscos

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos para os participantes, uma vez que o tipo de metodologia escolhida tem caráter dialógico. Ainda assim, devido ao fato de que os (as) participantes serem professores das escolas estaduais em Petrolina - Pernambuco pode haver constrangimento ao recusar a participação ou mesmo expressar suas ideias nas entrevistas e também na observação participante.

Como forma de minimização destes riscos, a pesquisa será apresentada a todos (as) os (as) professores (as), será reiterado que a participação deve ser de livre e espontânea vontade e que não implicará em nenhum prejuízo da recusa em participar da pesquisa. Antes da realização das entrevistas e observação participante, os professores que se voluntariarem receberão o TCLE e o Termo de Assentimento para leitura por eles (as) e por seus responsáveis. O pesquisador fará uma leitura destes documentos em conjunto com os professores e alunos de modo a dirimir quaisquer dúvidas que venham a surgir. Cada professor e alunos deverão escolher um pseudônimo com o qual será identificado (a) nas entrevistas e observação participante, de modo a preservar seu anonimato nas gravações e diário de campo. Será explicado também que as entrevistas não visam avaliar a prática docente, mas sim um meio de saber as opiniões de cada um (a) e durante sua realização, o pesquisador estará atento para evitar o desenvolvimento de quaisquer atitudes que possam causar constrangimentos a algum (a) dos (as) participantes.

Os benefícios da pesquisa serão indireto, pois a pesquisa contribuirá para se pensar políticas públicas de formação continuada dos educadores dos sistemas de ensino, onde se insere o professor da escola pública do estado. Além disto, a pesquisa contribuirá para mostrar os esforços dos educadores em qualificarem a sua prática pedagógica, mesmo sem a valorização social que merecem.

Garantias éticas:

Você não terá nenhuma despesa para participar da pesquisa. As despesas da pesquisa, como locomoção do pesquisado ou outras despesas eventuais serão de responsabilidade exclusiva do pesquisador, devendo ser devolvidas quando realizadas pelo pesquisado. É garantido ainda o seu direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Você tem liberdade de recusar a participação e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Por fim, você será informado sobre qualquer

aspecto que desejar saber em relação a pesquisa. Você tem liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo.

Confidencialidade: é garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa, mesmo após o término da pesquisa. Somente o pesquisador terá conhecimento de sua identidade e se compromete a mantê-la em sigilo antes, durante e após a finalização da pesquisa e a socialização de seus resultados. É garantido ainda que você tenha acesso aos resultados da pesquisa. Sempre que quiser poderá adquirir mais informações sobre a pesquisa com o pesquisador do projeto, cujos dados estão abaixo descritos e, para quaisquer dúvidas éticas, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa. Os dados coletados serão guardados em local de acesso exclusivo do pesquisador, com senha pessoal quando se tratar de armazenamento em computador ou com cadeado quando as informações forem por escrito.

Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas uma das quais ficará com o(a) senhor(a) e a outra com o(s) pesquisador(es).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Juazeiro-Bahia, 10 de agosto de 2019

Assinatura do Participante da Pesquisa

Antonio Marcos Evangelista dos Santos
Pesquisador responsável pela aplicação do TCLE

Pesquisador Responsável: ANTONIO MARCOS EVANGELISTA DOS SANTOS
ENDEREÇO: Rua Papa João Paulo II, n. 13 – Bairro São Geraldo, CEP 48.904-610
– Juazeiro/Bahia
E-mail: ameds@uol.com.br
Telefones para contatos: (74) 98801-3027 / (74) 3611-5745
Demais pesquisadores da equipe de pesquisa:

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIVASF
UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO - UNIVASF

Av. José de Sá Maniçoba, S/N – Centro - Petrolina/PE – Prédio da Reitoria – 2º andar

Telefone do Comitê: 87 2101-6896- E-mail: cep@univasf.edu.br

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UNIVASF) é um Órgão colegiado interdisciplinar e independente, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que visa defender e proteger o bem-estar dos indivíduos que participam de pesquisas científicas.

APÊNDICE H – Termo de assentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
COLEGIADO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL de sociologia em rede nacional – PROFSOCIO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Título da Pesquisa: “Entre a obrigação e o desenvolvimento de competências: o ensino de sociologia na Rede Estadual do Município de Petrolina/PE por educadores não formados em ciências sociais”

CAAE Nº **16209119.7.0000.5196**

Nome do(a) Pesquisador(a) responsável: ANTONIO MARCOS EVANGELISTA DOS SANTOS

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Entre a obrigação e o desenvolvimento de competências: o ensino de sociologia na Rede Estadual do Município de Petrolina/PE por educadores não formados em ciências sociais”. Sua participação é importante, porém, você não deve aceitar participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça, se tiver dúvidas, qualquer pergunta.

Neste estudo pretendo analisar como os professores não formados em ciências sociais da Rede Estadual em Petrolina ensinam sociologia em sala de aula e como objetivos específicos: 1 – Identificar como o professor de sociologia não formado em ciências sociais leciona sociologia em sala de aula; 2 – Descrever a prática educativa do professor não formado em ciências sociais no ensino de sociologia na Rede Estadual de Pernambuco, tendo em vista os objetivos propostos para a disciplina sociologia na grade curricular do estado; 3 – Explicar a prática pedagógica do professor não formado em ciências sociais na Rede Estadual de Pernambuco no ensino de sociologia em sala de aula.

Ao aceitar participar, você será observado em sala de aula durante o momento em que o professor estará lecionando a disciplina de sociologia no período da observação participante que se fará na escola em que você estuda.

Os benefícios da sua participação na pesquisa serão indireto, pois a pesquisa contribuirá para se pensar políticas públicas de formação continuada dos educadores dos sistemas de ensino, onde se insere o professor da escola pública do estado. Além disto, a pesquisa contribuirá para mostrar os esforços dos educadores

em qualificarem a sua prática pedagógica, mesmo sem a valorização social que merecem.

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos para seus participantes, uma vez que o tipo de metodologia escolhida tem caráter dialógico. Ainda assim, pode haver constrangimento ao recusar a participação ou mesmo expressar suas ideias durante a observação participante.

Como forma de minimização destes riscos, a pesquisa será apresentada a todos (as) os (as) discentes das aulas observadas, será reiterado que a participação deve ser de livre e espontânea vontade e que não implicará em nenhum prejuízo ou benefício nas suas notas.

Antes da realização da observação participante, vocês estudantes que se voluntariarem receberão o TCLE e o Termo de Assentimento para leitura juntamente com seus responsáveis.

Farei uma leitura destes documentos em conjunto com vocês de modo a dirimir quaisquer dúvidas que venham a surgir. Você deverá escolher um pseudônimo com o qual será identificado (a) na observação participante, de modo a preservar seu anonimato nas anotações do diário de campo. Será explicado também que a observação participante não consiste em uma forma de avaliação, mas sim em meio de saber as formas do professor de sociologia lecionar a disciplina em suas aulas. Durante a realização da observação participante, estarei atento para evitar o desenvolvimento de quaisquer atitudes que possam causar constrangimentos a algum (a) dos (as) participantes.

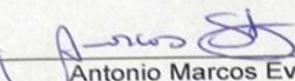
Para participar deste estudo, você será informado sobre qualquer aspecto que desejar e o responsável por você deverá autorizar assinando um termo. Caso seu responsável autorize a sua participação, mesmo assim, você poderá negar, estando livre para participar ou não. Você e/ou o seu responsável poderão deixar de participar a qualquer momento, sem nenhum problema.

Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do seu responsável. Este termo encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma ficará com o pesquisador responsável e a outra será entregue a você.

Eu, _____,
data de nascimento ____/____/____ declaro que concordo em participar
desse estudo.

Juazeiro-Bahia, 10 de agosto de 2019

Assinatura do Participante da Pesquisa



Antonio Marcos Evangelista dos Santos
Pesquisador responsável pela aplicação do TCLE

Pesquisador Responsável: ANTONIO MARCOS EVANGELISTA DOS SANTOS
ENDEREÇO: Rua Papa João Paulo II, n. 13 – Bairro São Geraldo, CEP 48.904-610 – Juazeiro/Bahia
E-mail: ameds@uol.com.br
Telefones para contatos: (74) 98801-3027 / (74) 3611-5745
Demais pesquisadores da equipe de pesquisa:

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIVASF
UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO - UNIVASF
Av. José de Sá Maniçoba, S/N – Centro - Petrolina/PE – Prédio da Reitoria – 2º andar
Telefone do Comitê: 87 2101-6896- E-mail: cep@univasf.edu.br

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UNIVASF) é um Órgão colegiado interdisciplinar e independente, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que visa defender e proteger o bem-estar dos indivíduos que participam de pesquisas científicas.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Mapa das GRE's da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco

ANEXO B – Parte do Projeto de Lei Deputado Januário da Cunha Barbosa referente ao Ensino ao 3º Grau (hoje Ensino Médio)

ANEXO C – Ata de Resultado Anual da EREMJAD

ANEXO D – Projeto de Lei do Deputado Sérgio Leite

ANEXO E – Parecer do CEE/PE n. 33/2003

ANEXO F – Parecer CEB/CNE n. 22/2003

ANEXO G – Orientações Curriculares de Pernambuco para a disciplina sociologia.

ANEXO H – Relação das Escolas Estaduais em Petrolina, com a lista de gestores em 2019/2020

ANEXO I – Documento da GRE sobre carga horária de Sociologia e Filosofia

ANEXO J – Capa do Livro Didático trabalhado na EJA, citado por duas professoras

ANEXO K – Carta de Anuência da Observação Participante