

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
DIRETORIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

DANIELLY DORNELLAS DE ANDRADE

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) E SUA
IMPLEMENTAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA PARA
O ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS DA PARAIBA E PERNAMBUCO**

RECIFE

2022

DANIELLY DORNELLAS DE ANDRADE

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) E SUA
IMPLEMENTAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA PARA
O ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS DA PARAIBA E PERNAMBUCO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de
Mestrado em Sociologia em Rede Nacional –
PROFSOCIO, da Fundação Joaquim Nabuco, como
requisito para obtenção do título de Mestre em
Sociologia. Linha de Pesquisa: Práticas de Ensino e
Conteúdos Curriculares. Orientadora: Prof^ª. Dra.
Cibele Barbosa da Silva Andrade

RECIFE

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Fundação Joaquim Nabuco - Biblioteca)

A553e Andrade, Danielly Dornellas de

A educação para as relações étnico-raciais (ERER) e sua implementação na formação de professores de sociologia para o ensino médio nos estados da Paraíba e Pernambuco / Danielly Dornellas de Andrade, O Autor, 2022
p.112 il.:

Orientador: Profª Dra. Cibele Barbosa da Silva Andrade
Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional -ProfSocio, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2022

Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Sociologia 3. Formação Continuada. 3. Ensino Médio. I. Andrade, Cibele Barbosa da Silva, orient. II. Título

CDU: 377.8(813.3) (813.4)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Danielly Dornellas de Andrade

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) E SUA
IMPLEMENTAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA
PARA O ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS DA PARAÍBA E PERNAMBUCO**

Trabalho aprovado em 17 de março de 2022 em banca online

BANCA EXAMINADORA COM PARTICIPAÇÃO A DISTÂNCIA

Prof^ª. Dra. Cibele Barbosa da Silva Andrade

Orientadora - Fundação Joaquim Nabuco/FUNDAJ

Prof. Dra. Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches

Examinadora Interna - ProfSocio/Fundaj

Prof. Dra. Rosalira dos Santos Oliveira

Examinadora Externa - Fundaj

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, especialmente à minha filha, minha inspiração. Também dedico a todas as pessoas que ainda sofrem com as dificuldades de acesso à educação, e por fim dedico àqueles que lutam contra a discriminação racial que acontecem no interior das instituições escolares, para que os alunos possam ter melhores oportunidades na vida

AGRADECIMENTOS

Diante de tantas dificuldades, o mestrado surgiu aos poucos e foi se tornando uma realidade. Essa vontade profissional cresceu, amadureceu, transformou-se em plano e tornou-se uma necessidade de realização pessoal.

Essa trajetória teve grandes incentivadores. Pessoas especiais que me apoiaram e me deram todo o suporte, apesar das incertezas desse caminho.

As essas pessoas que direta ou indiretamente torceram por mim e me prestaram seu apoio, deixo aqui registrado o meu agradecimento.

Em especial, gostaria de agradecer: A Deus, por me dar a oportunidade de chegar até aqui, completando mais uma formação, bem como mais uma etapa de várias que ainda virão em minha vida.

Sou grata à minha querida família, por incentivarem meus estudos e meus sonhos e estarem sempre ao meu lado, principalmente pela compreensão do tempo que lhes foi subtraído.

Agradeço a todos os professores da Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ, pela dedicação, responsabilidade e compromisso com todo o corpo discente.

Agradeço a minha turma do mestrado, bastante afetuosa e maravilhosa, que se fez presente sempre. Tenho muito orgulho de todos!

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Cibele Barbosa da Silva Andrade, por me conduzir ao longo desses dois anos e me permitir essa rica troca de conhecimentos, meus sinceros agradecimentos. A todos, muito obrigada!

O sociólogo não é menos humano que os demais membros da sociedade. Ele não está menos submetido ao destino comum e não é menos suscetível de sofrer confusão moral, psicológica e política. Pode-se admitir, mesmo, que apesar das aparências em contrário, o sociólogo não dispõe de caminhos mais inteligentes nem de saídas mais fáceis. Se por ventura ele é menos afetado, isso só chega a acontecer se estiver disposto a alienar-se dos outros e da vida, neutralizando-se como sociólogo e anulando as ligações dinâmicas da Sociologia com o próprio fluxo histórico de reconstrução da civilização.

(Florestan Fernandes, 1975)

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo debater em que medida a formação de professores para uma educação étnico racial está se desenvolvendo nos Estados da Paraíba e Pernambuco, em atendimento à Lei 10.639 de 9 de janeiro 2003, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão da História e cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica. Para alcançar essa pretensão, tendo em vista os instrumentos e diretrizes que orientam a formação continuada dos professores do componente curricular de Sociologia no Ensino Médio na Paraíba e em Pernambuco, será realizada uma análise documental das políticas públicas e dos currículos de cada Estado. A base teórica utilizada apoia-se, com destaque, na concepção defendida por Antonio Nóvoa sobre a formação docente que promove a preparação de professores reflexivos, que assumem a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. Para tanto, inicialmente, são contextualizados a formação docente e sua importância para o pensamento sociológico para, em seguida, ser discutida a intermitência do currículo de Sociologia e seus impactos na definição de conteúdo sobre a temática étnico-racial. Destaca-se, por fim, as abordagens dadas aos conteúdos voltados para uma educação étnico racial nos currículos estaduais, evidenciando seus limites e possibilidades no currículo escolar do Ensino Médio.

Palavras-chave: Formação, Educação, Sociologia, Currículo, Étnico-racial.

ABSTRACT

This dissertation aims to debate the extent to which teacher training for racial ethnic education is being developed in the states of Paraíba and Pernambuco, in compliance with Law 10.639 of January 9, 2003, which establishes the mandatory inclusion of Afro History and culture. - Brazilian in the curricula of basic education. In order to achieve this intention, in view of the instruments and guidelines that guide the continuing education of teachers in the sociology curriculum in high school in Paraíba and Pernambuco, a documental analysis of public policies and curricula of each state will be carried out. The theoretical basis used is supported, with emphasis, on the conception defended by Antonio Novoa about teacher training that promotes the preparation of reflective teachers, who take responsibility for their own professional development and who participate as protagonists in the implementation of educational policies. Therefore, initially, teacher education and its importance for sociological thinking are contextualized, and then the intermittence of the sociology curriculum and its impacts on the definition of content on the ethnic-racial theme are discussed. Finally, we highlight the approaches given to content aimed at racial ethnic education in state curricula, highlighting its limits and possibilities in the high school curriculum.

Keywords: Education, Education, Sociology, Curriculum, Ethnic-racial.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cidades paraibanas onde estão localizados os 4 campus da Universidade Federal da Paraíba – UFPB	39
Figura 2 – Cidades paraibanas onde estão localizados os 7 campus da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG	43
Figura 3 - Cidades paraibanas onde estão localizados os 8 campus da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB	45

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Docentes de Sociologia PB	66
Gráfico 2 – Docentes de Sociologia PE	69
Gráfico 3 – Rede Estadual PB ou PE	88
Gráfico 4 – Rede de ensino do Docente de Sociologia	88
Gráfico 5 – Formação do Docente de Sociologia	89
Gráfico 6 – Docente de Sociologia com pós-graduação	89
Gráfico 7 – Docentes de Sociologia com formação para ERER	90
Gráfico 8 – Docentes em relação a cor/raça	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – A presença da disciplina de Sociologia no ensino médio	18
Tabela 2 – Sociologia nas versões da BNCC	28
Tabela 3 – Lista das Universidades públicas de Pernambuco e Paraíba	32
Tabela 4 – Linhas de pesquisas do NEABI – UFPB	41
Tabela 5 – Grade curricular com as disciplinas da ERER e suas ementas – UFPB	42
Tabela 6 – Grade curricular com as disciplinas da ERER e suas ementas – UFCG	44
Tabela 7 – Grade curricular com as disciplinas da ERER e suas ementas – UEPB	46
Tabela 8 – Grade curricular com as disciplinas da ERER e suas ementas – UFPE	48
Tabela 9 – Grade curricular com as disciplinas da ERER e suas ementas – UPE	50
Tabela 10 – Grade curricular com as disciplinas da ERER e suas ementas – UFRPE	51
Tabela 11 – Conceitos específicos para o ensino da Sociologia no ensino médio	60
Tabela 12 – Concurso público da PB e as vagas oferecidas por disciplinas	64
Tabela 13 – Concurso público da PB e as vagas oferecidas por disciplina	65
Tabela 14 – Distribuição do quadro de professores de Sociologia por dependência administrativa – PB.	66
Tabela 15 – Distribuição do quadro de professores formados em Sociologia na - PB.	67
Tabela 16 – Concurso público de PE e as vagas disponíveis por disciplinas	68
Tabela 17– Distribuição do quadro de professores de Sociologia por dependência administrativa.	71
Tabela 18– Distribuição do quadro de professores de Sociologia formados em Ciências Sociais na PB	71
Tabela 19 – Distribuição do quadro de professores de Sociologia com pós-graduação por dependência administrativa PE.	72
Tabela 20 – Disciplinas específicas em ERER das universidades da PB.	75
Tabela 21 – Atividades realizadas em 2019 em PE	84
Tabela 22 – Atividades realizadas em 2020 em PE	85
Tabela 23 – Disciplinas específicas em ERER da UFPE	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABECS – Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

ENESEB – Encontro Nacional de Sociologia da Educação Básica

ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PEE – Plano Estadual de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UPE – Universidade de Pernambuco

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	16
1.1 HISTÓRICO	16
1.2 A SOCIOLOGIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	27
1.3 MODALIDADES E CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS	31
2 A IMPLANTAÇÃO DA ERER E A FORMAÇÃO CURRICULAR DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA	33
2.1 FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NA PARAÍBA	39
2.2 A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA EM PERNAMBUCO	47
2.3 A Lei 10.639/2003 E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO	
3 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA PARAÍBA E EM PERNAMBUCO	59
3.1 O QUADRO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NA PARAÍBA	63
3.2 O QUADRO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA EM PERNAMBUCO	68
4 A ERER NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NA PARAÍBA	73
4.1 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA	76
5 A ERER E OS DOCENTES DE SOCIOLOGIA EM PERNAMBUCO	82
5.1 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO E ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICES	107

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, de base documental, que utilizou como corpus os currículos dos cursos de formação inicial e continuada para professores de Sociologia, oferecidas nas redes de ensino da Paraíba e de Pernambuco de modo a observar o tratamento oferecido por esses cursos à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). O intuito é inventariar e avaliar a implementação da ERER nos cursos de graduação e pós-graduação em Sociologia bem como nas políticas estaduais de formação continuada para professores.

A pesquisa adveio da necessidade de refletir sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio e relacioná-lo à abordagem da ERER, no tocante a implementação de políticas públicas voltadas para as relações raciais no âmbito nacional e local em atendimento à lei 10.639¹ de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ao incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da presença da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. Como conteúdo, serão incluídos o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Fazer um diagnóstico acerca da formação de professores de Sociologia no âmbito da Educação para as relações étnico-raciais implica em avaliar os meios pelas quais essas formações estão sendo suficientes ou têm contribuído para a aplicabilidade da lei 10.639/03 e a implementação de conteúdos sobre o tema, bem como sua atuação no combate ao racismo em prol de uma educação antirracista.

A formação do docente é um processo contínuo, que influencia sua prática pedagógica. Nesta perspectiva, quais seriam os centros de formação disponibilizados pelos Estados da Paraíba e Pernambuco para a educação étnico-racial dos professores de Sociologia? Onde os professores poderiam fazer cursos de aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço e formação permanente?

¹ A Lei 10639/2003, que estabelece o ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino, foi uma das primeiras leis assinadas pelo Presidente Lula. Isto significa o reconhecimento da importância da questão do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na agenda brasileira de redução das desigualdades.

A educação das relações étnico-raciais tem como objetivo a formação de alunos críticos-reflexivos empenhados em promover a diversidade da sociedade brasileira em condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos e como os alunos vivenciam estes aspectos no ambiente escolar. A autora Silva (2007) nos mostra que:

(...) se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (SILVA, 2007)

O aspecto interdisciplinar que envolve a Sociologia e as demais áreas que compõem as disciplinas da área de Humanidades ganha destaque. É importante observar que o objeto de debate, na pesquisa realizada, é exatamente a relação entre a Sociologia e a formação docente para uma educação que contemple questões étnico- raciais nas escolas.

No entanto, os documentos oficiais que orientam o componente curricular de Sociologia dão abertura para o tratamento interdisciplinar com as demais áreas do conhecimento. Nesse sentido, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, no tocante às disciplinas que compõem o eixo Ciências Humanas e suas Tecnologias (Filosofia, Sociologia, História e Geografia), referem-se à EREER como uma temática que pode ser inserida no programa de Sociologia:

A presença da Sociologia no currículo do ensino médio tem provocado muita discussão. Além dessa justificativa que se tornou slogan ou clichê – de formar o cidadão crítico” –, entende-se que haja outras mais objetivas decorrentes da concretude com que a Sociologia pode contribuir para a formação do jovem brasileiro: quer aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade. (OCM, 2006, p. 105)

Nesse sentido, as OCM, cuja proposta consiste em contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente, trazem pressupostos metodológicos em pelo menos três tipos de recortes: conceitos, temas e teorias, que “podem ser tomados como mutuamente referentes, isto é, rigorosamente seria impossível trabalhar com um recorte sem se referir aos outros” (BRASIL, 2006a, p.117).

Deste modo, esses recortes são reiterados nas propostas construídas para o ensino de Sociologia no nível médio e localizáveis nos parâmetros curriculares oficiais, nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e nas políticas públicas de cada Estado, razão pela qual serão utilizados como critérios de análise documental.

Vale salientar que, após a instituição da Sociologia como disciplina obrigatória, em 2008², emergiram algumas discussões sobre a definição de um currículo nacional – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo em vista a ausência de uma sistematização dos conteúdos dessa disciplina. Como observa Santos:

As discussões não evoluíram para um consenso a respeito da proposta de currículo nacional, mas apontaram a necessidade de definição de princípios orientadores de uma concepção curricular que tivesse como referência as Ciências Sociais [...] (SANTOS, 2012, p. 41).

Contudo, a análise documental, enquanto instrumento metodológico é de suma importância para a compreensão da forma como os conhecimentos dos docentes de Sociologia se relacionam com a EREER. Desta forma, a pesquisa realizada, de caráter exploratório e abordagem qualitativa, busca responder à seguinte questão: em que medida as formações dos professores de Sociologia contemplam a temática da Educação para as relações étnico-raciais? De que forma os conteúdos apresentados pelos currículos das formações atendem as demandas dos currículos de aulas do ensino médio e as políticas públicas adotadas pelos estados da PB e PE, em atendimento a Lei 10.639/03?

O referido trabalho está dividido em cinco capítulos. Inicialmente é apresentada uma contextualização sobre a Sociologia no ensino médio com ênfase na trajetória da Sociologia como disciplina escolar e a forma pela qual foi inserida nas grades curriculares das redes de ensino estaduais da Paraíba e Pernambuco, como também a nova realidade da disciplina com a reforma do ensino médio pela BNCC.

No segundo capítulo é apresentada uma contextualização sobre a formação dos professores com seus limites e desafios com ênfase no diálogo existente entre estes e os cursos de Sociologia. No terceiro capítulo é dado destaque à implementação da lei 10.639/2003 nos currículos estaduais com uma contextualização histórica, a promulgação ocorre graças aos anos de lutas dos movimentos sociais, especialmente, do Movimento Negro, e sem dúvidas é uma conquista desses atores sociais, através de uma ação afirmativa.

2 A Lei nº 11. 684 de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

No quarto e quinto capítulo, discorreremos, sobre o processo de formação inicial e continuada dos docentes de Sociologia das redes de ensino estaduais, inventariando os cursos, e sua relação com o campo da EREER, respectivamente, a obrigatoriedade do ensino da Sociologia e o quadro de professores nas redes de ensino, abordando o Plano Estadual de Educação com suas políticas públicas voltadas para a EREER em cada Estado

Desta maneira, buscaremos construir uma reflexão de como a temática da EREER está inserida nos cursos de formação de Sociologia, evidenciando seus limites e desafios. Portanto, a metodologia aplicada na elaboração deste trabalho teve como objetivo proporcionar uma melhor apreensão do conteúdo analisado, contribuindo, assim, para o enriquecimento das discussões e temáticas voltadas para a implementação de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais dialogando com os conhecimentos sociológicos.

1 – O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1.1 - HISTÓRICO

No Brasil, o parecer para incluir a Sociologia data de 1870, quando Rui Barbosa, em uma de suas propostas, indica a substituição da disciplina Direito Natural pela Sociologia, a recomendar que o Direito tinha mais a ver com a sociedade ou com as relações sociais do que com um almejado “estado de natureza”.

Com Benjamim Constant, alguns anos depois, 1890, na ocasião da Reforma da Educação Secundária do primeiro governo republicano, ressurgiu a Sociologia, agora como disciplina obrigatória nesse nível de ensino. O falecimento precoce do ministro da Instrução Pública acaba por finalizar a Reforma e a possibilidade de a Sociologia fazer parte desde então do currículo. Contudo, paulatinamente, a Sociologia vai ocupando um lugar nos currículos da escola secundária e do ensino superior, sendo ministrado o seu ensino de modo geral por advogados, médicos e militares.

Nas primeiras décadas do século XX, a Sociologia entrará nos currículos, em especial das escolas normais, apesar de aparecer também nos cursos preparatórios (últimas séries do ensino secundário – que depois seria denominado de colegial e atualmente ensino médio) ou superiores. Nos cursos normais, a preocupação com uma formação “mais científica” (MEUCCI, 2000) do professor levou à substituição de disciplinas de Trabalhos Manuais e Atividades Artísticas pela Sociologia e pela Psicologia: uma preocupação com o contexto social em que se dá a educação, e a outra já vislumbrando a centralidade que o aluno – criança, adolescente – passará a ocupar na educação.

Entre 1925 e 1942, quando passou a vigorar a Reforma Rocha Vaz e em seguida com a de Francisco Campos (1931), a Sociologia passa a compor os currículos da escola secundária no Brasil, normal ou preparatória, chegando a ser uma exigência até em alguns vestibulares de universidades importantes. No início deste período pode ser percebida como de constituição e crescimento da demanda em torno das Ciências Sociais, não só da Sociologia. Assim, em 1933 e 1934, aparecem os cursos superiores de Ciências Sociais, na Escola Livre de Sociologia e Política, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e na Universidade do Distrito Federal.

O I Congresso Brasileiro de Sociologia acontece em 1954 apresentando uma discussão sobre a inclusão da disciplina no ensino secundário se destaca, e o sociólogo Florestan Fernandes define a importância de entender e estudar esta ciência não mais para legitimar a ordem social dominante, mas sim para questioná-la.

Fernandes (1976) neste momento se preocupa com dois aspectos: o primeiro o debater qual seria a posição que o ensino secundário ocupa naquele momento histórico dentro do sistema educacional brasileiro, e, portanto, qual a função do ensino das ciências sociais nas escolas. Para o autor o ensino da Sociologia na escola secundária seria a maneira mais eficiente de divulgação dos conhecimentos sociológicos e sua difusão teria destaque para o desenvolvimento da própria ciência sociológica. Como o autor enfatiza:

O que se busca, em primeiro lugar, é o conformismo diante do status quo, que nos leva a converter nossas escolas em instrumentos de alienação do homem, perante si mesmo, o meio em que vive e a época de que faz parte. [...]. Os países subdesenvolvidos, em processo de assimilação dos modelos de organização das instituições econômicas, políticas e sociais dos países adiantados do mesmo círculo civilizatório, estão imersos em profundos processos de revolução social. Não só as atitudes conformistas prejudicam os ajustamentos dos homens às exigências da situação, como diminuem ou anulam sua capacidade de criticar objetivamente a estrutura, o funcionamento e o rendimento das instituições. [...]. As nossas escolas continuam a ignorar os grandes ideais e os alvos básicos da educação popular numa sociedade democrática. Elas cuidam de instilar nos espíritos atitudes conformistas ou de indiferença pela realidade ambiente, destreza no manejo de técnicas letradas e veneração por um intelectualismo oculto, que convinhem ao equilíbrio e à estabilidade da sociedade tradicionalista brasileira do passado. (FERNANDES, 1966, p. 352-353)

Florestan Fernandes foi um sociólogo preocupado com as questões de sua época e defendia a escola pública e o ensino da Sociologia. Para o autor era de suma importância pensar o ensino de Sociologia dentro da estrutura educacional brasileira, ou seja, não se deve cair na ilusão de se refletir a relevância educativa da disciplina separada da realidade onde está inserido, ou seja, a realidade social que a escola está inserida. Para o autor:

Tomar como eixo da reflexão e da ação pedagógica a revolução social que está se desencadeando, a qual põe o operário, o trabalhador agrícola e o homem pobre – em síntese, os oprimidos – como o sujeito principal do processo educativo (FERNANDES, 1989, p. 17).

O autor valorizava a relação entre teoria e prática e afirmava que seu olhar sociológico começou a se desenvolver aos seis anos de idade quando sua racionalidade começou a aflorar e então ele passou a perceber o meio social em que estava inserido. Assim, Florestan acreditava

que os jovens deveriam ter contato com a discussão sociológica, para que então pudessem refletir sobre seus contextos e lutar por melhores condições de vida e sociedade.

Com a nova LDB – Lei nº 9.394/96 –, parece que finalmente a Sociologia se torna obrigatória como disciplina integrante do currículo do ensino médio. Em seu Artigo 36, § 1º, Inciso III, há a determinação de que: “... ao fim do ensino médio, o educando deve apresentar domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. (LDB, 1996)

No entanto, uma interpretação errônea, demonstrada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), do Parecer CNE/CEB 15/98 e da Resolução CNE/CEB 03/98, contribui para uma inversão de expectativas: ao contrário de confirmar seu status de disciplina obrigatória, seus conteúdos devem ser abordados de maneira interdisciplinar pela área das Ciências Humanas e mesmo por outras disciplinas do currículo.

É uma disciplina recente – menos de um século, tendo a sua presença efetiva à metade desse tempo. Destacando que neste período não se tinha ainda formada uma comunidade de professores de Sociologia para o ensino médio, quer em âmbito estadual, regional ou nacional, de modo que o diálogo entre eles tenha produzido consensos a respeito de conteúdo, metodologias, recursos etc.

Essas questões já poderiam estar superadas se houvesse continuidade nos debates, o que teria acontecido se a disciplina nas escolas não fosse intermitente. Como podemos identificar no quadro a seguir essas idas e vindas da Sociologia como disciplina obrigatória, facultativa e até sua ausência no ensino médio.

Tabela 1 – A presença da disciplina de Sociologia no ensino médio

PERÍODOS	OBRIGATORIEDADE	FACULTATIVA	AUSÊNCIA
Reforma João Luís Alves-Rocha Vaz – 1925	X		
Reforma Capanema – 1942			X
Conselho Federal de Educação – 1962		X	
Período Militar – 1971			X
Associações e Sindicatos – 1982		X	
LDB 9394/1996		X	
Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio – 1999		X	
Conselho Nacional de Educação (CEB) – Parecer nº 38/2006	X		

Lei nº 11.684/2008	X		
Efetivação em 2011	X		
Medida Provisória nº 746/2016: (retira a obrigatoriedade da disciplina Sociologia e Filosofia)		X	
2017 - Lei nº 13.415: (A disciplina de Sociologia passou a integrar a parte diversificada do currículo)		X	
2018 (3ª versão da BNCC): A disciplina de Sociologia foi incluída no itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas passando a fazer parte opcional na parte complementar do Ensino Médio.		X	

A tabela representa e sintetiza a obrigatoriedade, a facultatividade e a ausência da disciplina no ensino médio desde a Reforma João Luís Alves-Rocha Vaz – 1925.

Após essas idas e vindas há uma gradativa reinserção da Sociologia no ensino médio. A partir dos anos de 1980, associações e sindicatos mobilizaram-se pela volta da disciplina ao ensino médio no País. Gradativamente a Sociologia passou a ser reintroduzida em alguns estados brasileiros como São Paulo, Pará, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro ganhando notoriedade no ensino médio. No entanto constata-se que devido a intermitência da presença da disciplina acabou provocando um desinteresse de pesquisadores sobre o tema, quer no viés sociológico quer no viés pedagógico.

Como a partir dos anos de 1980, a Sociologia começa a retornar paulatinamente aos currículos escolares. A discussão sobre a licenciatura aos poucos também passa a assumir outros contornos, o que também é influenciado pelas mudanças mais amplas que ocorrem nesse momento, como a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (lei nº 9.394). Segundo Weber (2007, p. 186):

A Lei n. 9.394/1996, ao reunir, de forma indissociável, escola e atividade docente na tarefa de assegurar a aprendizagem dos alunos, induz a delimitação de uma área de jurisdição, ao mesmo tempo em que estabelece os marcos orientadores dos projetos de formação de uma atividade que se tornou essencial à sociedade brasileira. (WEBER, 2007)

Com a LDB de 1996 (Lei 9394/96), os conhecimentos de Filosofia e Sociologia passaram a ser reconhecidos e considerados essenciais ao chamado exercício da cidadania,

ainda que isso se constitua como algo genérico. No entanto, a interpretação da lei se deu do seguinte modo: “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para conhecimentos de filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (MORAES, 1999).

Todavia se tem falado do poder de formação dessa disciplina, em especial na formação política, conforme consagra o dispositivo legal (LDB nº 9.394/96, Art. 36, § 1o, III) quando relaciona “conhecimentos de Sociologia” e “exercício da cidadania”.

Entende-se que essa relação não é imediata, nem é específica da Sociologia o direito de preparar o cidadão. Apesar de que sempre estão presentes nos conteúdos de ensino da Sociologia temas ligados à cidadania, à política em sentido amplo (quando, muitas vezes no lugar da Sociologia *stricto sensu*, os professores trazem conteúdos, temas e autores da Ciência Política) e mesmo contrastes com a organização política de sociedades tribais ou simples (quando, então, é a Antropologia que vem ocupar o lugar da Sociologia), ou ainda preocupações com a participação comunitária, com questões sobre partidos políticos e eleições, etc. Talvez o que se tenha em Sociologia é que essa expectativa de preparar para a cidadania ganhe contornos mais objetivos a partir dos conteúdos clássicos ou contemporâneos – temas e autores.

De acordo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio destacamos o conhecimento da disciplina de Sociologia:

O que se entende é que nem sempre a Sociologia teve um caráter crítico e transformador, funcionando muitas vezes como um discurso conservador, integrador e até cívico – como aparece nos primeiros manuais da disciplina. Não se pode esquecer que a Sociologia chegou ao Brasil de mãos dadas com o positivismo. No caso recente, deve-se entender que a ausência da disciplina se prende mais a tensões ou escaramuças pedagógico-administrativas que propriamente a algum conteúdo ideológico mais explícito. (OCEM, 2006, p.105)

No entanto depois da lei nº 11.684/2008 que inclui a Sociologia como disciplina obrigatória nos currículos do ensino médio, resultou na criação de cursos de licenciatura em Sociologia com o intuito de suprir a demanda de professores com formação específica na área das Ciências Sociais. Nesse sentido reflete Silva, Santos e Silva (2009):

Em geral, há em muitos casos uma hierarquia velada nos cursos de Ciências Sociais e/ou Sociologia atribuindo à licenciatura um status menor em relação ao bacharelado, essa tem sido uma queixa comum feita pelos estudantes e professores de várias instituições do país nos inúmeros fóruns e encontros realizados onde a temática foi colocada. (...). Esta dualidade na formação - bacharel e licenciado -, em decorrência de muitas escolas no país terem abolido a licenciatura dos cursos de Ciências Sociais/Sociologia, tem criado situações muito constrangedoras e polêmicas. O outro lado da medalha também é problemático, pois quando o curso oferta tanto o

bacharelado como a licenciatura, em geral as formações estão dissociadas, ou seja, o aluno pode optar por uma ou outra formação, havendo não raro, em muitas escolas, o ingresso separado, ou seja, o aluno é obrigado no primeiro ou segundo semestre optar por uma das formações e há casos em que o vestibular já é separado. (SILVA, SANTOS E SILVA, 2009, p. 07)

As transformações que o currículo do ensino médio vem passando nos últimos anos, são tentativas de alterações curriculares via reformas educacionais, por exemplo, a medida Provisória nº 476/2016, programas e projetos como o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), Novo Ensino Médio, entre outros, que intentam inovar o currículo de modo a torná-lo mais atrativo para os alunos, como se as dificuldades enfrentadas por essa modalidade de ensino fossem apenas de ordem curricular. Essas propostas políticas tentam imprimir determinado sentido de formação ao Ensino Médio pautadas por um currículo composto por saberes adequados ao mundo contemporâneo, capazes de edificar alunos para atuarem neste contexto.

A Sociologia, como um ambiente de realização das Ciências Sociais na escola de ensino médio, pode oferecer aos alunos, além de informações adequadas do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais distintas, que acabam modificando o senso comum e as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribo”, país etc. Traz também modos de pensar (Max Weber, 1983) ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade.

Um papel central que o pensamento sociológico é capaz de realizar nas aulas de Sociologia é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre e recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política etc. com argumentos naturalizados. Ou seja, no primeiro momento perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; logo após se percebe, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais.

Ao submeter “o real” e “o pensado” à reflexão crítica, apresenta as diversidades, desigualdades e antagonismos, apanhando as diferentes perspectivas dos grupos e classes compreendidos pela situação. Nesse percurso, resgata o movimento do real e do pensado a partir dos grupos e classes que compõem a maioria do povo brasileiro. De acordo a Octávio Ianni:

A Sociologia de Florestan Fernandes inaugura uma nova época na história da Sociologia brasileira. Não só descortina novos horizontes para a reflexão teórica e a interpretação da realidade social, como permite reler criticamente muito do que tem sido a Sociologia brasileira passada e recente. (...) pode-se afirmar que a interpretação do Brasil formulada por Florestan Fernandes revela a formação, os desenvolvimentos, as lutas e as perspectivas do povo brasileiro. Um povo formado por populações indígenas, conquistadores portugueses, africanos trazidos como escravos, imigrantes europeus, árabes e asiáticos incorporados como trabalhadores livres. (IANNI, Estudos Avançados, pag. 25, 1996)

Ademais, o conjunto de assuntos discutidos por Florestan Fernandes em diferentes momentos indica a permanência do debate acerca da ambiguidade e do hibridismo que está presente na sociedade brasileira e a coloca em estratos sociais opostos em termos de privilégios, prestígio e poder em uma forma de abordagem sociologicamente crítica.

A linguagem utilizada pelo sociólogo não nos deve passar despercebida, sob pena não só de um empobrecimento do que é ensinado e aprendido, mas sobretudo de se passar a ideia de que existiria uma “linguagem dos fatos” (Popper, 1974), de que não haveria um meio termo entre o sujeito e o mundo, ou mesmo que a linguagem da Sociologia fosse “cristalina” e não estabelecesse um problema sociológico.

Os motivos pelos quais a Sociologia deve estar integralmente nos currículos do ensino médio são variados. A mais imediata, e de que já se mencionou, mas não parece de forma suficiente, é sobre o papel que a disciplina exerceria na formação do aluno e em sua preparação para o exercício da cidadania. Isso se tem mantido no registro do slogan ou clichê; quer-se ultrapassar esse nível discursivo e avançar para a concretização dessa expectativa.

A Sociologia como disciplina escolar, como já destacamos, percorreu um caminho turbulento, com interpretações sobre sua presença/ausência na escola média, devido a um jogo de interesses políticos e contextos ideologicamente marcados: em períodos democráticos, a Sociologia está presente; em períodos autoritários, ela está ausente. Percebemos então que essa interpretação depende da perspectiva dos que são a favor da obrigatoriedade da disciplina, que consideram a Sociologia, por ser crítica, uma ameaça ao regime, sendo então excluída nas escolas brasileiras. Como Octavio Ianni considera:

[...] que através da análise do movimento e da transformação é possível descortinar o senso comum e desmistificar o que se afirmar como natural e imutável em certo momento histórico (Ianni, 2011)

Na década de 90 começaram os debates para a construção da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – e Florestan Fernandes reflete que o sistema educacional e de pesquisa deve ser a principal interação de uma história mundial revolucionária, caso contrário

a LDB visará ritmos ambíguos da educação para as classes dominantes, nos fazendo submissos permanentes dos Estados Unidos, negando a soberania do Brasil como nação. Para Fernandes o escopo da educação não deveria considerar o homem como objeto, com uma escola autônoma e da democracia igualitária e libertária em todas as formas de querer e de saber, buscando o entendimento recíproco, a solidariedade e a comunhão de valores ideais.

O ano de 1996 foi importante para a educação brasileira, pois marca a chegada, ainda que lenta, da transição democrática para a educação, embora também um tanto ambígua. O projeto de LDB que vinha tramitando no Congresso Nacional desde 1988, de relatoria do deputado Jorge Hage, por efeito de várias manobras, acaba abandonado e em seu lugar é aprovado o substitutivo do senador Darcy Ribeiro, que é sancionado sob denominação de LDBEN n. 9.394/96 (OTRANTO, 1996).

Nesta lei, a Sociologia é nomeada junto com Filosofia com um tratamento obscuro na expressão “domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Lei n. 9.394/96, art. 36, § 1º, III). A leitura imediata e, de certa forma, dependente do interesse corporativo foi de que esta passagem significava a obrigatoriedade da disciplina.

Entretanto, em 1997, por iniciativa do deputado federal Padre Roque Zimmerman (PT-PR), inicia a tramitar na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL) n. 3.178/97, visando à alteração do artigo 36 da LDB, oferecendo-lhe uma redação menos confusa, indicando explicitamente que a Filosofia e a Sociologia fossem disciplinas obrigatórias no ensino médio.

Assim se pronuncia o deputado no referido PL: “Difícilmente será bem-sucedida a inclusão de temas referentes a estes campos (Sociologia e Filosofia) pelas outras disciplinas, com docentes que não tenham a formação plena e adequada para o cumprimento dessa tarefa. Daí ser insatisfatório o texto da atual LDB”.

O projeto é aprovado na Câmara e segue para o Senado, onde recebe o n. 09/00. Tramita no Senado sem grandes dificuldades até chegar ao Plenário. Apesar das manobras do governo que se opunha frontalmente ao projeto, este é aprovado em 18 de setembro de 2001. Menos de um mês depois, o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, veta integralmente, com a justificativa de que:

(...) o projeto de inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio implicará a constituição de ônus para os estados e o Distrito Federal, pressupondo a necessidade da criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas, com a agravante de que, segundo informações da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, não há no país formação suficiente de tais profissionais para atender à demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto, situações que por si só recomendam que seja vetado na sua totalidade por ser contrário ao interesse público. (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2001)

Com o intuito de entender melhor o veto do Presidente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamentou os artigos da LDB referentes ao ensino médio com a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), Parecer CNE/CEB n. 15/98 e Resolução CNE/CEB n. 03/98.

Nesses documentos, ficou evidente que o tratamento a ser direcionado aos conhecimentos da Sociologia e Filosofia seria interdisciplinar, de acordo com as DCNEM, seria permitido que as escolas dissolvessem os conhecimentos de Sociologia nos conteúdos de outras disciplinas, mesmo porque, segundo a concepção que sustentava tal parecer, tais disciplinas já contemplavam aqueles conhecimentos.

Haja vista a aparelhamento por áreas de conhecimentos que as Diretrizes propunham para a escola média. Sabendo-se que a conselheira-relatora das DCNEM fora indicada pelo ministro da Educação e aprovada pelo Presidente, estabeleceu-se uma solidariedade entre as partes: era do interesse do governo – conselheira, ministro e Presidente – que a Sociologia não se tornasse obrigatória, por isso o veto (Moraes, 2004).

No entanto no final da década de 90 e início dos anos 2000 alguns sociólogos se engajaram em uma campanha e começaram a participar de vários eventos de âmbito estadual e nacional e logo passaram a fazer parte da diretoria do Sindicato e, conseqüentemente, frequentando atividades patrocinadas pela Federação Nacional dos Sociólogos (FNS). É importante salientar que nos primeiros anos eram as instâncias sindicais que conduziam os debates e davam espaço para a discussão sobre o ensino de Sociologia.

Portanto, foi a partir dos anos 2000 que a produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica conseguiu um nível considerável de capitalização de conhecimento, seja por meio de pesquisas, artigos, comunicações em eventos ou organização de dossiês em revistas especializadas, mesmo que a maior parte desta produção acadêmica seja oriunda dos programas de pós-graduação em Educação e a minoria dos programas de pós-graduação em Sociologia.

Tal fato justifica-se pela mobilização de setores sociais envolvidos nas lutas pelo retorno da disciplina nos currículos escolares, culminando com a legislação que tornou a disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio de todo o país, a partir de 2008 (HANDFAS; MAÇAIRA, 2014):

A institucionalização das ciências sociais (os primeiros manuais, história da disciplina escolar), currículo (disciplina escolar, práticas pedagógicas, metodologias, recursos, didática), percepções sobre o ensino da Sociologia no ensino médio (alunos,

professores), trabalho docente (condições de trabalho do professor de Sociologia) e disputas pela implantação da Sociologia no ensino médio. (HANDFAS; MAÇAIRA, 2014)

Segundo o sociólogo Florestan Fernandes o ensino da disciplina Sociologia na escola deixa em proeminência a potência que a Sociologia tem a desempenhar na educação básica. O autor menciona alguns pontos que deixa em evidenciar a importância do estudo da Sociologia como podemos observar:

1) O seu escopo deve ser, antes de tudo, munir o estudante de instrumentos de análise objetiva da realidade social; mas também, complementarmente, o de sugerir-lhes pontos de vista mediante os quais possa compreender o seu tempo, e normas com que poderá construir a sua atividade na vida social; 2) De todas, a preocupação comum é estabelecer um conjunto de operações noções básicas e operativas, capazes de dar ao aluno uma visão não estática nem dramática da vida social, mas que lhe ensine técnicas e lhe suscite atitudes mentais capazes de levá-lo a uma posição objetiva diante dos fenômenos sociais, estimulando-lhe o espírito crítico e a vigilância intelectual que são social e psicologicamente úteis, desejáveis e recomendáveis numa era que não é mais de mudança apenas, mas de crise, crise profunda e estrutural; 3) Tendo como seu objetivo permanente, a natureza humana, a ciência do social traz uma contribuição importante as relações humanas, facilitando a compreensão e a tolerância, polindo as arestas, suavizando os conflitos entre os indivíduos, por isso mesmo que lhe abre os olhos para suas causas. A Sociologia concorre para uma racionalização do comportamento humano – na medida em que este pode ser racionalizado; 4) O principal objetivo da difusão da Ciência da Sociologia, como o da difusão de qualquer outra ciência, é a compreensão por parte do homem, da natureza. Especialmente precisa ele de uma compreensão da natureza humana e da atuação dos processos sociais, de modo que possa acomodar-se com êxito a essa parte da realidade e assim conseguir ao menos certo grau de controle sobre ela. (FERNANDES, 1976, p. 92-93)

Para Fernandes, a sociedade precisa compreender a natureza humana e as relações sociais que são estabelecidas ao longo do tempo. Nesta perspectiva, nos encontros em defesa da obrigatoriedade do ensino da Sociologia foi notado que a grande maioria dos participantes eram professores universitários, coordenadores de cursos de Ciências Sociais e que durante o XI Congresso Brasileiro de Sociologia (2003), o discurso predominante foi mostrar que ainda havia o que conquistar para o ensino da Sociologia, uma vez que pairava muita dúvida, para não dizer oposições explícitas, sobre as pretensões de tornar o ensino de Sociologia obrigatório (MORAES, 2003b).

No decorrer do processo de elaboração das OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio, foram questionadas a Diretoria de Políticas do Ensino Médio do MEC – Ministério de Educação, sobre a legitimidade e consistência de participar das atividades para elaboração de um documento oficial sobre ensino de Sociologia sem ter a garantia que a disciplina se tornasse obrigatória.

Contudo, houve o comprometimento do MEC de encaminhar a proposta de alteração da lei e incluir Sociologia (e Filosofia) como disciplina obrigatória. Resultando na solicitação de apresentar um parecer sobre a inclusão da Sociologia no currículo do ensino médio. Tal documento (Moraes, 2007) deu origem ao Parecer CNE/CEB n. 38/06, que estabeleceu a obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia em todas as escolas públicas e privadas do país.

Desta forma a aprovação do Parecer n. 38/2006, pelo CNE – Conselho Nacional de Educação, determinou o direcionamento disciplinar e obrigatório para Sociologia em escolas com currículo baseado por disciplinas, contribuindo para uma maior legitimação de sua presença nos currículos.

As entidades de defesa da obrigatoriedade da Sociologia recorreram ao Congresso Nacional para regularizar a situação. Foram mais quase dois anos de debates, idas e vindas para finalmente, em 2008, o Congresso aprovar o PL n. 1.641/03 em tramitação, sendo sancionado pelo Presidente em exercício José Alencar como Lei n. 11.684/2008, que altera a LDB, tornando obrigatórias Sociologia e Filosofia nas três séries do ensino médio.

No entanto, a união de professores e pesquisadores da área resultou na criação da ABECS (Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais) fundada em 2012, na cidade do Rio de Janeiro, no Colégio Pedro II, tornando-se um momento bastante relevante com o intuito de fortalecer e impulsionar a disciplina de Sociologia nas escolas de ensino médio brasileiras. Seu estatuto foi aprovado em 2013 no 1º Congresso da ABECS, na cidade de Aracaju (Sergipe).

Ao abarcar os professores e pesquisadores da educação básica e das universidades, a ideia que originou a associação foi a diminuição do abismo existente entre a universidade e a escola, constituindo órgãos regionais a serem discutidas nos estados. Trata-se de uma associação com fins acadêmicos e profissionais que defende a presença não apenas da Sociologia na escola, mas das três ciências sociais: Sociologia, Antropologia e Ciência política. Este grupo corrobora a necessidade de discorrer o currículo a partir de uma abordagem interdisciplinar da área, não fracionando e fragmentando este universo de conhecimento.

Esses eventos aglutinam as discussões e os professores e pesquisadores em nível nacional. O intuito de estreitar a relação aos pesquisadores da área sociológica foi apresentado inicialmente no II ENESEB (Curitiba, 2011), pelo professor Mario Bispo dos Santos, e desenvolvido posteriormente no artigo “Diretrizes estaduais para o ensino de Sociologia: em busca do mapa comum” (SANTOS, 2012).

A partir deste debate foi proposto o aprofundamento da temática, suprimindo algumas lacunas evidenciadas com relação à fundamentação pedagógica dos documentos oficiais e alguns critérios analíticos referentes ao conteúdo das ciências sociais.

Esta discussão pretende contribuir em nível nacional e na criação de políticas públicas mais harmônicas com os saberes científicos da área, bem como com as contendas que vem sendo realizadas pelos setores acadêmicos nos diferentes estados brasileiros.

Todavia é importante enfatizar a distinção entre o curso de Sociologia e o curso de Ciências Sociais, uma vez que, o curso de Sociologia vai priorizar o campo de estudo do comportamento social e estrutura social se concentrando, principalmente sobre os comportamentos humanos e as estruturas sociais. Enquanto o curso de Ciências Sociais é uma área de estudo mais ampla, pois engloba subcampos de estudos como a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política, desta forma as disciplinas do curso são distribuídas para atender esses subcampos.

1.2 A SOCIOLOGIA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

O processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi recebendo apoio sob o discurso da necessidade de aperfeiçoar o ensino para garantir uma educação de qualidade. Esse discurso, por sua vez, passou a ser adotado por diferentes governos nacionais e internacionais e pelo setor privado.

Os debates iniciaram no ano de 2015, quando as forças políticas no MEC, tendo o apoio do Movimento pela Base e com o intuito de elevar o índice de desempenho dos estudantes do ensino médio de todo o país, reduzindo a evasão escolar e assegurando o crescimento econômico do país com um currículo nacional para o ensino médio.

A construção do documento da BNCC para a Educação Básica, foi o resultado de um longo processo de consultas e discussões com representantes da categoria docente, especialistas e diversas organizações da sociedade civil e grupos empresariais.

A intensidade do debate foi estabelecida em todo país tendo como participantes os profissionais das diferentes áreas do conhecimento, para a criação e publicação da primeira versão do documento da BNCC, na qual a disciplina de Sociologia estava presente, contando com um conjunto de especialistas que defendeu na redação do texto da base a demanda pela

legitimação da Sociologia como disciplina obrigatória e incluindo às diversidades étnico-raciais, às diferenças e às liberdades individuais, conforme observamos:

O documento preliminar à Base Nacional Comum está organizado em quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Tal organização visa superar a fragmentação na abordagem do conhecimento escolar pela integração contextualizada desses conhecimentos, respeitando-se as especificidades dos componentes curriculares que integram as diferentes áreas (BRASIL, 2015, p. 16).

Nas conjunturas estabelecidas através dos debates intensos sobre a BNCC os representantes, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no Ensino Médio, anunciaram, em 2018, a versão final, ou seja, a terceira Base Nacional Comum Curricular, com alterações no currículo do Ensino Médio (em relação à versão preliminar apresentada em 2016), na Sociologia e nos conteúdos direcionados para o trato das diversidades étnico-raciais.

Essas alterações correspondem aos interesses das questões vinculadas ao MEC, dos apoiadores do Movimento pela base e de grupos empresariais. O aparelhamento do currículo em áreas integradas do conhecimento foi determinado como medida necessária para tornar o Ensino Médio mais atrativo e de qualidade.

No entanto, nessa proposta curricular, a disciplina de Sociologia deixa de ser um componente curricular obrigatório, passando a integrar a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O que vamos demonstrar no quadro a seguir é uma apresentação, de forma didática, das alterações que a disciplina de Sociologia sofreu no longo do processo de elaboração do documento da BNCC, onde acentua que o ensino no nível médio, por intermédio da grade curricular, deve contribuir para a compreensão que a sociedade é uma construção humana, produzida através de relações de conflitos, disputas e processos de solidariedade.

Tabela 2 – Sociologia nas versões da BNCC

1ª VERSÃO DA BNCC - CONTEÚDOS	3ª VERSÃO DA BNCC
<p>Componente curricular: Sociologia</p> <p>1º ano do Ensino Médio: (conteúdos/conceitos) – Iniciação à perspectiva sociológica:</p> <p>Indivíduo e sociedade; Fato social; Estamentos; Classes sociais; Ações e relações sociais; Igualdade/desigualdade; Diversidade cultural (cor/raça, religião, região do país, entre outros)</p>	<p>–Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Sociologia diluída nessa área, juntamente com História, Geografia e Filosofia).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprofundamento do processo de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós. • Não há conteúdos, apenas categorias a partir, que “[...] pretende possibilitar o acesso a conceitos, dados e informações que permitam aos estudantes atribuir sentidos aos

<p>2.º ano do Ensino Médio –Processo de formação de identidades políticas e culturais</p> <p>Estratificação social e identidades culturais; Sexo, sexualidade e gênero; Formas de preconceito, discriminação, intolerância e estigma; Violência no meio urbano e rural; diversas formas de violência (contra a mulher, racismo, homofobia, entre outras); Ações coletivas; Movimentos sociais; Consumo e posições sociais.</p> <p>3.º ano do Ensino Médio –Compreensão das formações políticas, da democracia e da cidadania e compreensão sociológica do trabalho;</p> <p>Poder;</p> <p>Ideologia como instrumento de poder e construção social;</p> <p>Cidadania: direitos e deveres da cidadania e suas formas de participação direta e indireta;</p> <p>Sistemas políticos e formas de participação política e social; Autoritarismo e democracia;</p> <p>Divisão dos poderes e organização dos sistemas partidários e eleitoral brasileiro;</p> <p>Trabalho, consumo e cidadania; Divisão social do trabalho;</p> <p>Globalização;</p> <p>Indústria cultural.</p>	<p>conhecimentos da área e utilizá-los intencionalmente para a compreensão, crítica e o enfrentamento ético dos desafios do dia a dia, de determinado grupo e de toda sociedade” (BRASIL, 2018, p. 550).</p> <ul style="list-style-type: none"> • “[...] organizada de modo a tematizar e problematizar, no Ensino Médio, algumas categorias dessa área, fundamentais à formação dos estudantes: tempo e espaço; territórios e fronteira; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho” (BRASIL, 2018, p. 549 grifos nossos). DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO DOCUMENTO: • Deve ser trabalhada de forma transversal e integradora, contextualizada. “[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar os currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Resolução CNE/CP n.º 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP n.º 3/2004 e Resolução CNE/CP n.º 1/2004). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (BRASIL, 2018, p. 17-18).
--	--

Fonte: Elaborada pela autora.

A Sociologia foi impactada, diretamente, quando observamos que na primeira versão da BNCC, a disciplina era obrigatória no currículo, até mesmo com conteúdo direcionados a cada série do Ensino Médio; contudo na versão final, esses conteúdos desapareceram, assim como

sua presença como disciplina obrigatória e específica no currículo, como foi demonstrado no quadro acima.

Desta forma constatamos que a Sociologia está inserida no currículo dissolvida na área do conhecimento via itinerário formativo, cabendo à equipe pedagógica oferecê-la ou não, ou seja, a Sociologia torna-se optativa nas redes de ensino de cada Estado, uma vez que, cada rede de ensino fica com a responsabilidade de inserir a disciplina no currículo do ensino médio. Essa instabilidade como disciplina prejudicou a sua consolidação no currículo da educação básica, como afirma Lopes:

[...] campos de saber disputados, submetidos a conflitos, a uma inserção contextual capaz de produzir diferenças nas abordagens, linguagens, modos de ser e compreender o mundo. Em outros termos, são sempre particulares” (LOPES, 2018, p. 28)

A aprovação pelo Conselho Nacional de Educação da nova Base Nacional Comum Curricular em dezembro de 2018, enfraquece ainda mais o ensino de Sociologia, pois não há referência à Sociologia como disciplina, mas sim como parte da grande área de ciências humanas sociais e aplicadas. (OLIVEIRA; CIGALES, 2020).

Está em curso, portanto, um processo que poderíamos denominar de “dessociologização” marcado pela perspectiva de que o fracasso ou sucesso dos indivíduos na sociedade contemporânea é responsabilidade individual, contrário assim, ao pensamento sociológico impulsionado pela disciplina na educação básica que é histórico, crítico e relacional ao propor a “desnaturalização” e o “estranhamento” do mundo social. (OLIVEIRA; CIGALES, 2020. p. 6).

A interdisciplinaridade indicada pela BNCC, também acaba marcando uma discrepância em relação à formação do professor e a disciplina que ele leciona, pois, a maioria dos professores de Sociologia no ensino médio, não possuem formação na área.

De acordo com os autores, a BNCC, não estabelece os conteúdos e disciplinas que irão compor o currículo escolar. A responsabilidade de definir os conteúdos e disciplinas fica com os parâmetros para a educação básica de cada Estado. (OLIVEIRA; CIGALES, 2020).

Sobre o lugar da teoria na formação de professores de Sociologia no ensino médio, os autores colocam que a grade curricular do curso de Ciências Sociais é organizada a partir de escolas teóricas, já o currículo da Sociologia no ensino médio é organizado por temas. Esse cenário de assimetria entre esses currículos se mostra como um desafio, diante da necessidade de articular teorias, conceitos e temas. (OLIVEIRA; CIGALES, 2020).

A Sociologia retoma a luta por sua legitimação e poder para tentar assumir o seu lugar como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio. Uma vez que “[...] os campos disciplinares não são divisões epistemológicas, mas articulações políticas encadeadas por subjetivações contingentes envolvidos com as disciplinas” (COSTA; LOPES, 2016, p. 1012), pleiteando, via negociações, concepções diversas na tentativa constante de manter a sua estabilidade curricular, consolidando-se como disciplina e incentivando os docentes para uma formação continuada.

Assim sendo, ao recolocar a Sociologia e as diversidades étnico-raciais compondo à parte diversificada do currículo, a BNCC proposta para o Ensino Médio está desconsiderando o que se apresenta na Constituição Federal de 1988 e o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, que alterou seus artigos 26-A e 79-B, recomendando aos estabelecimentos de ensino promover a inclusão do ensino da cultura afro-brasileira, africana e indígena em todo o âmbito curricular da educação básica. E abordar a Sociologia e as diversidades étnico-raciais dessa forma é ser negligente e desconsiderar o conjunto de debates, as lutas históricas por questões que defendiam, de maneira contingente, o discurso por uma educação antirracista.

1.3 - MODALIDADE E CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Desde o início dos anos 2000, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou e aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Ciências Sociais (2001), dois modelos formativos são majoritários nestes cursos como observamos nas universidades dos Estados da Paraíba e Pernambuco: um que integra o bacharelado e a licenciatura (modalidade conjunta); e outro que possui duas modalidades distintas, isto é, dois cursos separados.

Contudo é necessário debater intensamente o papel do bacharelado e da licenciatura, dos currículos, das relações com a pesquisa, o ensino e a extensão, pois será complexa concretização de um campo na educação básica, se essa tensão não encontrar caminhos de superação. Para Moraes (2003), a questão é:

[...] fazer algumas passagens, algumas mudanças de ponto de vista: a primeira é que a formação do bacharelado não é suficiente, embora necessária para garantir ao professor as condições para o exercício das atividades de ensino - não basta saber o conteúdo; a segunda, é que se pode pensar na licenciatura, e não exclusivamente o bacharelado, também como um espaço de pesquisa. Isso, no entanto, importa numa revisão do currículo dos cursos de Ciências Sociais e a busca de um equilíbrio entre

bacharelado e licenciatura; por exemplo, o que é realmente básico para a formação no bacharelado, ou na formação do sociólogo - pensando na profissão já regulamentada. (MORAES, 2003)

De acordo com Handfas (2012), há uma discussão que envolve a formação oferecida nos cursos de Ciências Sociais nas modalidades distintas do bacharelado e a da licenciatura. A autora ressalta a importância da formação na área das ciências da educação que a modalidade da licenciatura proporciona sem, contudo, romper com as disciplinas que formam a/o cientista social.

Da mesma forma, sob esse ângulo, é possível identificar aspectos positivos quando se trata de analisar os cursos de licenciatura com entrada independente do bacharelado, na medida em que a formação docente, parte constituinte das ciências da educação, guarda especificidades que devem necessariamente ser objeto de estudos concernentes a essas ciências, tais como a Didática, Psicologia, Filosofia, prática de ensino, educação brasileira, legislação etc. Isso não significa priorizar essas disciplinas e preterir aquelas necessárias à formação do cientista social, mas, a depender de maneira de se estruturar o currículo, assim como da articulação dos professores dos departamentos de Ciências Sociais e de Didática, é possível que os cursos de licenciatura venham a reforçar o reconhecimento da especificidade da formação docente e, por conseguinte, incorporar conteúdo práticos e teóricos necessários para uma formação docente consistente e rigorosa (HANDFAS, 2012, p. 38).

No entanto, a perspectiva de entradas distintas e, portanto, formação distinta para o bacharelado e a licenciatura se reflete nas universidades dos Estados da Paraíba e Pernambuco, onde podemos observar a oferta destas duas modalidades que os alunos podem escolher para o curso de graduação. Como destacamos na tabela a seguir:

Tabela 3 – Lista das Universidades públicas de Pernambuco e Paraíba	
PARAÍBA	PERNAMBUCO
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB: Licenciatura em Sociologia	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE: Licenciatura e Bacharelado em Sociologia
Universidade Federal da Paraíba – UFPB: Licenciatura e Bacharelado em Sociologia	Universidade de Pernambuco – UPE: Licenciatura em Sociologia
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (campus Campina Grande): Licenciatura e Bacharelado em Sociologia	Universidade Rural Federal de Pernambuco – URFPE: Bacharelado em Sociologia
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (campus Sumé): Licenciatura em Sociologia	

Fonte: Elaborado pela autora.

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura, entre formação do sociólogo e de professores de Sociologia para o ensino médio, refere-se com o processo de institucionalização das Ciências Sociais como curso superior e a lacuna de sua presença no ensino médio, como uma disciplina obrigatória que se estabeleceu a partir da Lei nº 11.684/08 que alterou o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

Portanto o curso de licenciatura em Sociologia tem o intuito de formar professores para a Educação Básica, proporcionando aos alunos egressos uma formação teórica e metodológica nas áreas que compõem este campo científico – a Antropologia, a Ciência Política e a Sociologia – e, ao mesmo tempo, habilitá-los para o trabalho interdisciplinar e multiprofissional, para que estes possam estabelecer relações produtivas com a pesquisa, docência e a prática social.

Como ressalta Takagi (2013, p. 217), “esse embate entre o teórico e o prático nas formações docentes é bastante recorrente, porém pouco se avança nessa questão em termos práticos”.

Discutindo a esse respeito, Pavei (2008, p.79) afiança que a licenciatura deve proporcionar uma interlocução entre a bagagem teórico metodológica e a prática docente e, nesse sentido, contemplar uma maior oferta de disciplinas voltadas para a formação de professores, especialmente ao ensino e ao fazer (se) docente de Sociologia, isto é, com a articulação entre os saberes das Ciências Sociais e da Educação, por meio de questões de formação teórica com um olhar mais sociológico do processo educativo e do trabalho docente e também mais pedagógico do ensino da Sociologia, sem prejuízo das questões relacionadas à uma formação prática com maior interação e integração dos professores em formação e com as realidades escolares. Por todo o exposto, é imprescindível uma real manutenção da unidade teórico-prática no processo de formação de professores.

2 A IMPLANTAÇÃO DA ERER E A FORMAÇÃO CURRICULAR DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

A formação de professores é um elemento operacionalizador no processo ensino-aprendizagem que permite, aborda e destaca um padrão formativo auxiliar na construção de saberes docentes. Essa formação deve corresponder aos atuais desafios e demandas apresentadas pela educação no ensino médio, principalmente, neste momento atípico que a educação está vivendo devido à nova realidade imposta pela pandemia do covid-19.

Sob esse contexto, a interação escolar estabelecida nas salas de aulas e nos corredores das escolas teve de ser substituída abruptamente pelo ambiente de uma sala de aula virtual, impactadas pelo distanciamento social imposto pela pandemia, deixando em evidência a formação e a capacidade dos docentes em se adaptar à nova realidade, mantendo a qualidade do ensino no processo de aprendizagem virtual diante de todas as dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores.

É através da educação que acontece o desenvolvimento de potencialidades do ser humano, promovendo sua socialização e o conduzindo para ampliação plena com padrões morais e éticos para o bom convívio social. No entanto, a formação docente é uma exigência da sociedade moderna, intitulada sociedade do conhecimento, por isso Freire (1996) argumenta “sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser educando”. Prática essa que só se viabiliza com uma formação docente que seja coerente com seus pressupostos.

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional (FREIRE, 1996, p.14).

Visto que o caráter teórico de Paulo Freire em relação às exigências do exercício da docência, assim como atentarmos para os seus entendimentos educacionais, que se traduzem em práxis educativa. A desenvolvimento do docente e os princípios da educação libertadora, emancipadora são partes indissociáveis do todo/fenômeno educativo. Dessa forma, ter clareza sobre os pressupostos da educação emancipadora se faz indispensável para abranger a proposta de formação docente.

Na área do ensino, notadamente, não se aceita a desinformação, a desatualização, pois há uma expectativa, ainda que individualista, de se alcançar o universo coletivo do saber. Se antes a formação inicial era exigida, com o advento das tecnologias inovadoras as exigências e necessidades de atualização se tornaram mais indispensáveis. Em outros termos, a formação profissional precisa ser contínua, dinâmica, sem prazo de encerramento, sobretudo, deve

atender as demandas da sociedade contemporânea, em especial no tocante a uma educação voltada para as relações étnico-raciais (ERER).

O educador Freire (1996) já se referiu à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. É certo que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com muitas ajudas: dos livros, mestres, das aulas, das conversas entre professores, da internet, dentre outros.

O conhecimento faz parte de um processo ininterrupto e não pode ficar estagnado, sendo um processo dinâmico e um guia para prática profissional, dado que todos os dias um novo aprendizado contribui para o desenvolvimento humano. De tal modo que os saberes apresentam objetivos, as metas, os métodos e os conteúdos aplicados resultam tanto do conhecimento como da interação professor-aluno e professor-professor, ou seja, da experiência do docente.

Tardif (1991) considera os diversos tipos de saberes (das disciplinas, curriculares, profissionais e da experiência) como integrantes da prática docente, sendo que a diferença estaria na relação do professor com cada um deles.

Com os saberes das disciplinas curriculares e de formação profissional mantém uma “relação de exterioridade”, ou alienação, porque já os recebe determinados em seu conteúdo e forma (...). Portanto esses conhecimentos não lhes pertencem, nem são definidos ou selecionados por eles. (...) Não obstante, com os saberes da experiência o professorado mantém uma “relação de interioridade”. E por meio dos saberes da experiência, os docentes se apropriam dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares e profissionais. (TARDIF, 1991, p. 8)

No Brasil, a formação de docentes para o ensino secundário em cursos específicos foi proposta no final do século XIX (GATTI, 2010), com a criação das Escolas Normais brasileiras. Inclusive o início dos anos 1930, os professores desses educandários eram alguns profissionais liberais autodidatas (advogados, médicos e engenheiros), uma vez que é somente em meados dessa década que surgem as primeiras universidades, criadas no Brasil foram a de Manaus, em 1909, a de São Paulo, em 1911, e a do Paraná, em 1912, porém todas tiveram duração breve.

Em termos legais, a primeira a ser criada por um decreto federal foi a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920. Contudo, a Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934, foi a primeira universidade brasileira, em termos reais (FREITAS, 2013). Com cursos para formação de bacharéis que, poucos anos depois, acrescentam um ano com disciplinas pedagógicas, para que o formando pudesse obter também o grau de licenciado, no intuito de habilitar docentes com formação específica para ministrar aulas no ensino secundário.

No entanto, esse retrato formativo que delimitou por um longo tempo o desenvolvimento docente no Brasil, e por conseguinte nos cursos de Ciências Sociais que habilitavam professores de Sociologia, apesar de persistir em algumas universidades brasileiras,

já tende a ser superado, uma vez que “a legislação vem definindo os cursos de licenciatura plena como o locus principal de formação docente” (HANDFAS, 2012, p. 26).

A participação verbal dos educandos nas aulas é, dessa forma, essencial, mas ainda pouco desenvolvida nas aulas de Sociologia. Contudo, o diálogo entre a educadora e educando é frequente, permitindo que ela conheça aspectos relativos à personalidade dos educandos e estabeleça uma relação de confiança com os mesmos, o que de fato é importante para se alcançar o interesse deles em expressar seus questionamentos durante as aulas. (HANDFAS; MAÇAIRA, 2012. p. 186)

Porém, pesquisar sobre a qualidade da formação oferecida pelas redes estaduais de ensino é um desafio, pois há de se levar em consideração os aspectos que promovem e dificultam o desenvolvimento da formação dos docentes em prol de práticas pedagógicas ajustadas às necessidades dos alunos. Como o autor Masetto (2009) reflete:

[...] as ações desenvolvidas no processo de formação devem ser pensadas e realizadas no sentido de promover aprendizagens que despertem a capacidade do educador para: interagir com a problemática do contexto no qual a instituição está inserida; buscar constantemente a atualização dos conhecimentos adquiridos, tanto dentro como fora do contexto escolar; enfrentar os conflitos e demandas atuais; interagir com o grupo, em discussões e na troca de experiências; inserir-se com o grupo, em discussões e na troca de experiências; inserir-se num contexto interdisciplinar de trabalho; relacionar-se com outras áreas de atuação. O processo de formação deverá ser compreendido para que possa ajudar os professores na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional, em seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de modo que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais, e tornarem-se cidadãos realizados e produtivos. (MASETTO, p.13-14, 2009)

Desta forma, o autor menciona o professor, na qualidade de profissional da educação, que necessita de uma formação incluindo sua área de conhecimento específica, a área pedagógica e a dimensão política. Incentivado a realizar um trabalho em equipe com seus colegas, o professor está sempre trocando experiências sobre as suas ações pedagógicas, projetos inovadores e mediação com os alunos. É sob essa compreensão que chamo a atenção, neste trabalho, para a relevância de políticas voltada para a formação de professores e produção de conhecimento.

Contudo a reflexão de Masetto insiste para que o professor deixe seu “status de expert” em uma disciplina para se transfigurar em um mediador de aprendizagens, que que construa um clima de confiança, de abertura, de corresponsabilidade, de parceria com seus alunos, visando à educação e formação profissional. Como podemos observar:

O professor se pensa requalificado como profissional da educação e com novo papel no processo de aprendizagem assumindo: intelectual transformador, crítico e

emancipador; planejador de situações de aprendizagem; mediador e incentivador dos alunos em suas aprendizagens; trabalhando em equipe e em parceria com os alunos e seus colegas professores, superando o individualismo e a solidão reinantes na docência. (MASETTO, 2009)

Ressaltamos que o aluno seja capaz de modificar a sua clássica postura passiva e reprodutor do conhecimento, para uma atitude de participação, construção do conhecimento, desenvolvimento de um processo de aprendizagem que o envolva como um todo.

Como nos mostra Masetto (2009) que o desafio da formação do professor será fazer o aluno desenvolver sua autonomia e auto-organização em sua educação, com atividades concretas e planejadas, que lhe garantam e dele exijam participação, trabalho, pesquisa, dialogo e debate com outros colegas de classe e o professor, produção individual e coletiva de conhecimento, atuação na prática integrando nela os estudos teóricos, as habilidades e atitudes e valores a serem desenvolvidos, integração das várias áreas de conhecimento. Como menciona a autora Feldmann:

Formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício da cidadania. As pessoas não nascem educadoras, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem a sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana. (FELDMANN, 2009)

Corroborar-se a formação de professores a uma perspectiva a partir do fazer docente no contexto social, político e cultural brasileiro, tendo como panorama os avanços tecnológicos, os novos entendimentos do trabalho e da produção, especialmente na educação que sofreu com os efeitos impactantes da pandemia da covid-19 deixando em evidência as desigualdades entre os alunos no processo de ensino e aprendizagem, apontando para uma nova configuração educacional atrelando o saber à questão do poder entre as mais diversas culturas, povos e nações. Em relação a formação de professores Antônio Nóvoa afirma que:

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. [...] A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio

desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NOVOA, p. 15-16, 1992)

No entanto a formação de professores e a sua articulação com a escola é registrada com maior frequência a não vinculação entre a teoria e a prática, empecilho na consolidação de uma prática pedagógica, não vista como reprodutora de paradigmas cristalizados, mas como um exercício que traga em si a probabilidade de uma atuação dialógica e emancipadora do mundo e das pessoas. A prática pedagógica enunciada por Paulo Freire, baseada na racionalidade dialógica, pressupõe a autonomia da escola, bem como dos sujeitos históricos e sociais que convivem em determinados contextos de aprendizagem. Como Freire apresenta que:

Estávamos convencidos, e estamos, de que a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua 86 sociedade em “partejamento”, ao lado dos economistas, dos sociólogos, como de todos os especialistas voltados para a melhoria dos seus padrões, haveria de ser a de uma educação crítica e criticadora. De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, somente como poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição. Armá-lo contra a força dos irracionalismos, de que era presa fácil, na emersão que fazia, em posição transitivante ingênua. (FREIRE, P.85-86, 1967)

Contudo é importante destacar que a formação de professores aponta para uma necessidade de tornar a prática pedagógica como fonte de estudo na edificação do conhecimento sobre os problemas educacionais, pois no cotidiano escolar o professor deparar-se com a realidade social que os alunos vivem e que reflete em sua prática pedagógica e no processo educacional.

Todavia a sociedade contemporânea, estimada por alguns como a sociedade da informação e por outros como a sociedade do conhecimento, se apresenta tendo como um de seus atributos a célere ação transformadora pela qual passa o mundo, instigada pelos avanços tecnológicos, que advêm na composição de uma nova cultura educacional, especialmente, com as aulas online que foram adotadas de modo abrupto pelas redes de ensino dos estados da Paraíba e Pernambuco em decorrência da pandemia da covid-19 evitando aglomerações que alterou diretamente o universo escolar.

Diante desta situação imposta pela pandemia o professor, como também outros profissionais das redes de ensino, vê-se impactado a rever a sua atuação, suas responsabilidades e seus processos de formação e de ação. Nesta perspectiva, um questionamento se torna crucial: quais são as novas exigências da sociedade contemporânea para o professor da escola e como pensar a sua formação, no tocante as relações étnico raciais? Refletir a formação de professores

é continuamente pensar a formação do ser humano e, portanto, se calcula a construção de transformações em qualquer espaço de atuação na sociedade. Como afirma Freire:

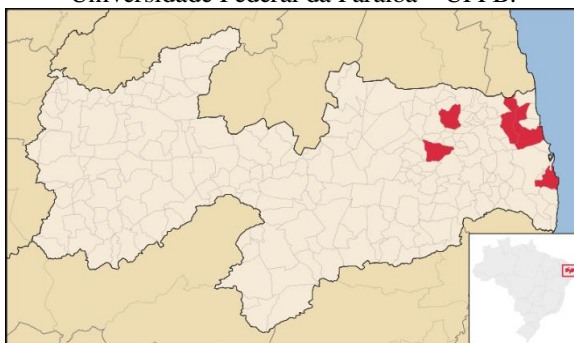
Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. Não podíamos compreender, uma sociedade dinamicamente em fase de transição, uma educação que levasse o homem a posições quietistas ao invés daquela que o levasse à procura da verdade em comum, “ouvindo, perguntando, investigando”. Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade. (FREIRE, p.90, 1967)

2.1 – FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NA PARAÍBA

No tocante à formação de professores, o estado da Paraíba dispõe de centros universitários de referência desde a formação inicial até os programas de pós-graduação para os professores de Sociologia que atuam na rede de ensino estadual, como a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e o Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) é composta por 4 campus universitários nas cidades de João Pessoa, Areia, Bananeiras e Mamanguape; porém apenas no campus I em João Pessoa que dispõe do curso em Ciências Sociais. O Departamento **de Ciências Sociais** (DCS) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPB, Campus I foi criado em 1973, contudo é apenas em 1978 que passa a contar com um curso próprio, o curso de Mestrado em Ciências Sociais (MCS), com a primeira turma no ano de 1979.

Figura 1 - O mapa nos apresenta as cidades paraibanas onde estão localizados os 4 campus da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.



Até então, o departamento servia como um suporte nas áreas das Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia, para os diversos cursos de graduação do campus I em João Pessoa e do campus II em Campina Grande, que necessitavam, no processo formativo de seus alunos, de um olhar de cientistas sociais em suas especialidades.

A partir da criação do antigo MCS, a luta para a criação de um curso de graduação em Ciências Sociais ficou mais intensa pelo **DCS** junto à UFPB, como uma forma de ampliar a formação de cientistas sociais graduados que viessem compor um público futuro de alunos pós-graduados do MCS, até então aberto para uma profusão de profissionais locais de diversas especialidades. Neste momento, o Ministério da Educação estava fechado para a formação de cursos de graduação na área das Ciências Sociais no Brasil.

Apenas em 1993 foi possível propor um projeto de abertura de um curso de graduação em Ciências Sociais, oficializado neste mesmo ano pela Resolução 04/93 do CONSUNI, e sua primeira turma funcionando no ano de 1994. Neste mesmo ano de criação do curso de graduação, o MCS modificou sua área de atuação para Sociologia, se transformando em Programa de Pós-Graduação em Sociologia com apenas um curso em seu interior, o de Mestrado em Sociologia, e iniciando os trabalhos para a criação de um curso de doutorado, o que viria a se concretizar no ano de 1999.

Atualmente, o curso de graduação em Ciências Sociais dividiu-se em dois, o curso de Bacharelado em Ciências Sociais e o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, este último criado através das Resoluções 44/07 e 45/07 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), que atendeu a Lei nº 11.684/08 altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio, tendo iniciado suas atividades em 2009, pois seria necessários professores licenciados em Sociologia para atender a demanda da rede de ensino estadual no que tange a nova disciplina obrigatória.

O NEABI/UFPB - Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal da Paraíba é um espaço que congrega pesquisadores e interessados em diversas áreas do conhecimento que têm como ponto fulcral as relações étnico-raciais na sociedade brasileira e, especificamente, no Estado da Paraíba, porém destacamos que o NEABI não faz parte, necessariamente, da formação de professores, pois as suas atividades não se inserem na grade curricular dos cursos de graduação de Sociologia.

Os pesquisadores e os discentes vinculados aos projetos desenvolvidos pelo NEABI/UFPB estão organizados por grupos e linhas de pesquisa, conforme os campos e as especialidades do conhecimento, mesmo não fazendo parte da formação dos futuros professores de Sociologia o NEABI se torna uma opção de campo de pesquisa para os alunos de graduação da instituição UFPB. A estrutura organizativa é composta por dois grupos e cinco linhas de pesquisa e estão definidos pelos preceitos do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – Base do CNPq – Plataforma Lattes.

Tabela 4 – Linhas de pesquisas do NEABI – UFPB.

GRUPO 1: EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS	GRUPO 2: NARRATIVAS E DIÁSPORA
Linha de pesquisa: Educação, relações raciais	Linha de pesquisa: História, Estudos sobre África e Diáspora Africana
Linha de pesquisa: Direitos humanos, violência, movimentos sociais	Linha de pesquisa: Linguagens e Narrativas
	Linha de pesquisa: Territórios e gênero, geração, corpo e saúde

Fonte: NEABI UFPB

Em 2002 acontece desmembramento do campus II da UFPB em Campina Grande através da Lei Nº. 10.419 de 09 de abril de 2002 se tornando a Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, neste período já contava com uma estrutura multi-campi, com unidades acadêmicas e estruturas administrativas nas cidades de Campina Grande, Patos, Sousa e Cajazeiras, oferecendo 29 cursos de graduação – dentre estes o curso de graduação em Ciências Sociais – e 8 programas de pós-graduação, com 13 mestrados e 9 doutorados, ofertando 1.570 vagas de ingresso em seu processo vestibular.

O curso de graduação em Ciências Sociais apresenta em sua grade curricular algumas disciplinas com a temática referente a uma Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER), porém observamos que depois de uma análise da grade curricular do curso, a existência de 8 disciplinas ofertadas com uma carga horária de 60h e dentre essas disciplinas 3 são obrigatórias e 5 são ofertadas como eletivas na grade curricular. No entanto destacamos a criação da disciplina obrigatória Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil implementada na grade curricular em 2021. Como destacamos na tabela a seguir com as disciplinas que fazem parte da grade curricular do curso de Ciências Sociais com as suas respectivas ementas:

Tabela 5: Grade curricular com as disciplinas da EREER e suas ementas - UFPB

Disciplinas	Ementas
Sociologia da Religião	Origens sociais da religião; o sagrado e o profano; secularização e o fenômeno religioso; religiões milenaristas; religião e desenvolvimento econômico; religião e mercado; protestantismo e pentecostalismo; religiões afro-brasileiras; sincretismo religioso no Brasil
Fundamentos do Pensamento Antropológico I	A Antropologia como saber acadêmico. Os precursores: viajantes, filósofos e a questão da alteridade. Evolucionismo: conceitos-chave (evolução e cultura) e domínios (religião, parentesco). Difusionismo: contato e círculos culturais. O particularismo histórico de Franz Boas: cultura X raça, método e história. Os funcionalismos britânicos: Malinowski (observação participante e etnografia) e Radcliffe-Brown (sociedade X cultura, função e estrutura)
Antropologia no Brasil	A geração romântica: o índio como símbolo. A fundação da antropologia no Brasil. Os teóricos do branqueamento. Os modernistas e a produção de Gilberto Freyre. A tradição de estudo das religiões afro-brasileiras. A tradição do trabalho de campo. A antropologia das sociedades indígenas. Os anos setenta e a constituição de uma antropologia urbana. A antropologia no Brasil atual.
Estudos Afro-Brasileiros	As culturas Negras no Novo Mundo. A escravidão e a resistência negra. O racismo à brasileira. As religiões africanas no Brasil. Outros aspectos da cosmovisão e do ethos africano no Brasil (capoeira, samba, carnaval).
Relações Étnico-Raciais	Conceito de grupo étnico. Processos sócio-culturais de construção de identidade étnicas. Particularidades históricas e processos de diferenciação. Etnicidade e estrutura social. Grupos rurais e urbanos. Antagonismo, discriminação e conflito. Status e mobilidade. Sociedades poliétnicas, cultura e política.
Nacionalismo e Pós-Colonialismo	Nacionalismo, modernidade e modernização; raça e colonialismo; os estudos sobre o caráter nacional; nacionalismo e comunidades imaginadas; sociedades pós-nacionais e cosmopolitismo; orientalismo; pós-colonialismo e a desconstrução da nação; multiculturalismo e políticas de identidade.

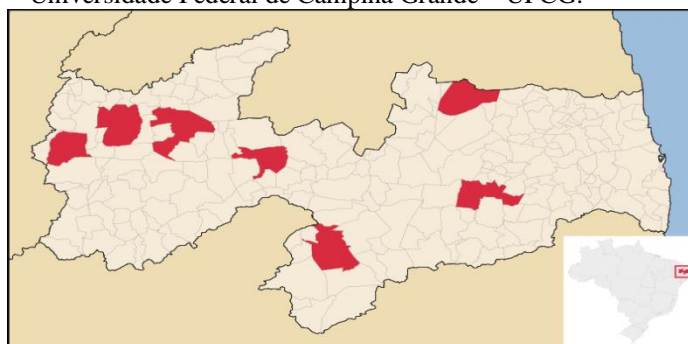
Cultura Afro Brasileira	Não disponível
Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil – implementada em de 2021.1	Conceitos de etnia, raça, diáspora, identidade, diversidade e diferença. Trajetória histórica da construção do racismo, discriminação, manifestações de etnocentrismo. Estudos das relações étnico-raciais no Brasil. Políticas públicas, relações étnico-raciais e educação

Fonte: Elaborada pela própria autora

Atualmente a UFCG possui atualmente 7 campus universitários nas cidades de Campina Grande, Sumé, Cajazeiras, Cuité, Patos, Pombal e Souza; 11 centros de ensino, 77 cursos de graduação, 47 programas de pós-graduação - com 34 mestrados e 13 doutorados -, 16.971 alunos na graduação e 3.288 alunos na pós-graduação - 2.423 mestrandos e 865 doutorandos, ofertando 4.685 vagas de ingresso na graduação por meio do Sistema de Seleção Unificado (SiSU).

Ao longo de sua história, a UFCG vem consolidando uma tradição de excelência acadêmica no ensino, na pesquisa e na extensão, promovendo a inclusão social e o desenvolvimento econômico da região, sempre a serviço do progresso científico e tecnológico, do equacionamento dos problemas sociais e da promoção do desenvolvimento humano.

Figura 2 - O mapa nos apresenta as cidades paraibanas onde estão localizados os 7 campus da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.



Fonte: UFPB

O curso de graduação em Ciências Sociais apresenta em sua grade curricular algumas disciplinas com a temática referente a uma Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER), porém observamos que depois de uma análise da grade curricular do curso que é ofertado no campus de Campina Grande e no campus de Sumé, apresenta em sua grade curricular as disciplinas obrigatórias Antropologia Brasileira e História e Cultura Afro-brasileira, e as disciplinas optativas Identidade e Relações interétnicas e Sociologia dos Esportes – que discuti

a temática étnico racial de forma transversal. Desta forma o docente na base de sua formação acadêmica, paulatinamente, tem o contato com a temática da ERER.

Como destacamos na tabela a seguir com as disciplinas que fazem parte da grade curricular do curso de Ciências Sociais com as suas respectivas ementas:

Tabela 6: Grade curricular com as disciplinas da ERER e suas ementas - UFCG

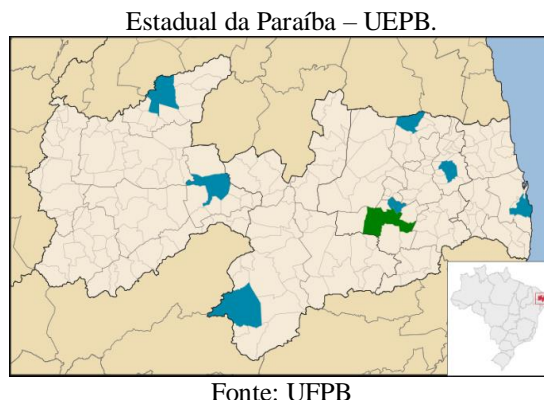
Disciplinas	Ementas
Antropologia Brasileira (obrigatória, 30h)	Os precursores das Ciências Sociais no Brasil e sua contribuição para a formação do campo de estudo da Antropologia. Relações interétnicas; Religião; Questões Urbanas;
História e Cultura Afro-Brasileira (obrigatória, 60h)	Estudo da História do continente africano. A luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Questão racial no Brasil. Relações étnico-racial no Brasil contemporâneo. Comunidades Quilombolas no Brasil atual.
Sociologia dos Esportes (optativa, 30h)	Sociologia do Esporte no Brasil: histórico, evolução e perspectivas futuras; As relações de indivíduos e de grupos com os esportes; O modelo piramidal do esporte; As contribuições de Elias, Bourdieu e outros pensadores para o estudo dos esportes; futebol: cultura e identidade nacional.
Identidade e Relações Interétnicas (optativa, 30h)	Relações interétnicas e identidade étnica. Noções de aculturação, fricção interétnica e etnicidade. Reflexões sobre o índio no contexto nacional. Discussões sobre raça no pensamento social brasileiro. Estabelecimento de tradições e culturas regionais.

Fonte: Elaborada pela própria autora.

A Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) apresenta 8 campus nas cidades de Campina Grande, Guarabira, Monteiro, Catolé do Rocha, Patos, Lagoa Seca, Araruna e João Pessoa. Mas apenas o campus de Campina Grande apresentar o curso de Licenciatura em Sociologia que foi criado em 2016 com a proposta de formar professores que desejassem ensinar Sociologia e profissionais que já se encontram atuando sem, no entanto, portarem formação específica.

A criação do curso de Sociologia visa atender a demanda de professores formados em licenciatura em Sociologia e capacitados para atuarem na rede de ensino estadual na disciplina de Sociologia do ensino médio. Podemos salientar que é o único curso ofertado na Paraíba voltado para formar docentes licenciados em Sociologia, pois os outros cursos são licenciatura em Ciências Sociais ou Bacharelado em Ciências Sociais.

Figura 3 - O mapa nos apresenta as cidades paraibanas onde estão localizados os 8 campus da Universidade



Da mesma forma, contempla educadores e lideranças de movimentos sociais, fomentando o estudo da vida social, a interação e a estrutura sociais, a constituição dos grupos sociais, o desenvolvimento e o funcionamento das comunidades, especialmente, a vida no campo e na cidade. Assim, esses futuros profissionais terão contato com teorias e metodologias para a construção de conhecimentos críticos e transdisciplinares sobre os fenômenos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Na grade curricular, o curso apresenta as disciplinas: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; e Direitos Humanos, diversidade e Inclusão Social ambas obrigatórias com carga horária de 60 h. e as disciplinas eletivas: Educação, Cultura e Diversidade; História e Cultura Africana; e Antropologia dos Afro-Brasileiros.

O curso de Licenciatura em Sociologia da UEPB visa formar professores que desejem ensinar Sociologia, e profissionais que já se encontram atuando sem, no entanto, possuir a formação específica. No entanto é importante destacar que a formação inicial oferecida pela UEPB é voltada, exclusivamente, para a formação de docentes para atuarem nas redes públicas e privadas do sistema educacional, contribuindo de modo ativo para o exercício da cidadania dos jovens do ensino médio.

Contudo destacamos na grade curricular do curso as disciplinas específicas voltadas para a educação étnico racial e suas respectivas ementas, como também disciplinas que abordam, de forma direta ou indiretamente a ERER, contribuindo para a formação inicial do docente. Como podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 7: Grade curricular com as disciplinas da ERER e suas ementas - UEPB

Disciplinas	Ementas
Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão	Direitos Humanos: conceitos, processos históricos e legislações básicas (internacional e nacional). Diretrizes e Políticas Nacionais de Direitos Humanos. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica: questões étnico-raciais (negros/as, quilombolas, indígenas e ciganos), populações do campo, pessoas com deficiência, gênero, sexualidade, religião e outras. Sociedade em rede e a luta pela superação das desigualdades.
História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (específica)	As sociedades indígenas brasileiras. A presença africana no Brasil. Escravidão, trabalho e resistência negra e indígena. As matrizes africana e indígena e suas presenças na cultura brasileira: língua, religião, símbolos, artes, literatura, música, dança, alimentação e demais práticas. Remanescentes indígenas, afrodescendentes e racismo no Brasil.
Antropologia da Educação	Antropologia e Educação: culturas e identidades na escola. A dimensão antropológica da aprendizagem. Educação, cultura e relativismo. Multiculturalismo e educação. Educação Intercultural. Espaço pedagógico da diversidade: identidade e diferença na escola. A diversidade na escola: gênero, sexualidade, deficiências, religiosa e étnico-racial. A pesquisa etnográfica na educação.
Etnologia Brasileira	Etnia e cultura. A etnologia no Brasil. Formação da etnia e da cultura brasileira. Minorias étnicas na sociedade brasileira. Relações inter-étnicas no Brasil. Estudo de textos exemplares dos autores pioneiros da Etnologia Brasileira.
Antropologia dos afro-brasileiros (específica)	A importância das populações afro-brasileiras na formação social e cultural do Brasil. Estudo das referencialidades culturais africanas e afro-brasileiras tradicionais e das dinâmicas contemporâneas. Discussão do contexto atual dos afrodescendentes e da mobilização identitária da questão étnica no Brasil na sociedade civil e nas políticas de Estado.
Educação, Cultura e Diversidade	Educação, cultura e sociedade brasileira. Conceito de gênero, etnia e sua pluralidade na sociedade. As diferentes etnias e gêneros presentes no contexto da sala de aula. Racismos , machismos e intolerância.
História e Cultura Africana (específica)	O espaço africano: aspectos físicos e humanos. África Antiga: reinos, povos, religião, arte e poder. África Negra: escravidão e outras relações de trabalho África Negra: comércio Atlântico. Colonialismo. Neocolonialismo: a partilha da África e a ação imperialista. Pan-africanismo: conscientização, (re) valorização e (re) união africana. Descolonização: os movimentos de libertação. O processo de Formação da África Contemporânea: aspectos econômicos e geopolíticos. Africanidade.
Identidade e pluralidade Cultural	O debate contemporâneo sobre o sujeito e sua crise. Sujeito, espaço e educação. Possibilidades na luta social/cultural/educacional. Subjetividades coletivas. Etnicidade , gênero, geração e relações de Poder.

Fonte: Elaborada pela autora.

No entanto o curso de licenciatura em Sociologia da UEPB apresenta em sua grade curricular oito disciplinas que abordam a ERER, sendo que, apenas três disciplinas são específicas e cinco disciplinas abordam de forma indireta a temática de acordo com as ementas apresentadas. Entre essas disciplinas temos as obrigatórias: Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão (60h), História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (60h), Antropologia da Educação (60h) e Etnologia Brasileira (60h); e as disciplinas eletivas: Antropologia dos Afro-brasileiros

(60h), Educação, Cultura e Diversidade (60h), Identidade e Pluralidade Cultural (60h) e História e Cultura Africana (60h).

De acordo a bibliografia discutida nestas disciplinas podemos destacar os seguintes autores:

- PINSKY, Jaime. A escravidão no Brasil. São Paulo: Contexto, 2009.
- SOUZA, Marina de Mello. África e Brasil africano. 2ª edição. São Paulo: Ática, 2007.
- BRAGA, Luciano; MELO, Elisabete. História da África e Afro-Brasileira: em busca de nossas origens. São Paulo: Selo Negro, 2007.
- GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves (Orgs). História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na escola. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.
- FREYRE, Gilberto. Casa grande & senzala. 26ª M. 11ª reimpressão. São Paulo: Cia. Das Letras, 2001
- DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato P. Ancestrais – uma introdução à história da África atlântica. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- GIORDANI, M. C. História da África. São Paulo: Vozes, 2006.
- HERNANDES, Leila Leite. A África na sala de aula: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- MENDONÇA, Marina Gusmão de. Histórias da África. São Paulo: LCTE Editora, 2008.

Na UEPB tem o Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros e Indígenas (NEAB-Í) está presente no campus I e III da instituição, correspondendo às cidades de Campina Grande e Guarabira, realizando atividades que não se inserem na grade curricular do curso de Sociologia ofertado pela universidade, no entanto os discentes podem participar formando grupo de estudos de forma extracurricular.

2.2 – FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA EM PERNAMBUCO

A formação docente está presente nas ações e reflexões do movimento social educacional e das esferas institucionais inerentes ao tema no Brasil, não poderia ser diferente no Estado de Pernambuco, em especial ao docente que ministra as aulas de Sociologia na rede estadual.

Tem-se questionado com muita frequência a formação desse profissional da educação, uma vez que o Estado dispõe de grandes instituições de nível superior como a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade de Pernambuco (UPE) e a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Arelada a esse fato, está a importância daqueles que exercem funções educativas atualizarem seus conhecimentos, como também, conhecerem e compreenderem o papel atribuído às instituições escolares na implementação das políticas públicas educacionais.

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) é formada pelo campus Recife, Centro Acadêmico de Vitória em Vitória de Santo Antão, Centro Acadêmico do Agreste em Caruaru. Porém apenas no Campus Recife é oferecido o curso de Ciências Sociais com o intuito de desenvolver nos discentes uma visão crítica da sociedade, de modo a fornecer análise e interpretação das especificidades sociais, políticas e culturais. Contudo o cientista social é o profissional habilitado a compreender de modo amplo as relações sociais do passado e do presente, num mundo marcado por discrepâncias e antagonismos históricos entre diferentes povos e entre grupos formadores de um mesmo povo.

Na graduação os alunos podem escolher entre o bacharelado que disponibiliza o número de 60 vagas anuais e na licenciatura que oferece o número de 60 vagas anuais com entrada do segundo semestre com o objetivo de formar profissionais capacitados para atuar como professores de ensino fundamental, de ensino médio e de ensino em Ciências Sociais.

O curso de graduação em Ciências Sociais apresenta em sua grade curricular algumas disciplinas com a temática referente a uma Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER), porém observamos que depois de uma análise da grade curricular do curso, a existência de 8 disciplinas ofertadas com uma carga horária de 60h e dentre essas disciplinas 2 são obrigatórias e 5 são ofertadas como eletivas na grade curricular do curso. Como destacamos na tabela a seguir com as disciplinas e suas respectivas ementas:

Tabela 8: Grade curricular com as disciplinas da ERER e suas ementas - UFPE

Disciplinas	Ementas
Etnologia Brasileira	Etnia e Cultura. A Etnologia do Brasil. Formação da etnia e da Cultura brasileira. Minorias étnicas na sociedade brasileira.

Desigualdade Social	Divisão e desigualdade sociais. Abordagens clássicas e contemporâneas sobre classes e estratificação social. Formas históricas de desigualdade social. Novos marcadores de diferenças e desigualdade. Desigualdade social no Brasil.
Negros e Relações Interétnicas (eletiva)	Através da conceituação das Relações interétnicas, analisar as relações das comunidades negras com a sociedade nacional.
Religiões Afro-Brasileiras (eletiva)	Análise antropológica, clássicas e contemporâneas das principais religiões das comunidades negras com a sociedade.
Sociolinguística e Políticas linguísticas na África. (eletiva)	Diversidade linguística do continente africano. Estudos de línguas africanas. Classificação de línguas africanas. Sociolinguística da África. Políticas linguísticas na África. Exemplos de línguas africanas no Brasil.
Sociologia das Sociedades Africanas (eletiva)	Análise da produção do conhecimento sobre a formação das sociedades africanas. Processos de colonização. Lutas de libertação nacional. África contemporânea. Novas abordagens sociológicas sobre a África.
Relações Raciais (eletiva)	Analisar as condições sócio históricas bem como as formações discursivas que têm posicionado a população negra em condições de subalternidade em relação à branca no contexto internacional brasileiro.

Fonte: Elaborado pela autora.

A Universidade de Pernambuco (UPE) é formada pelos campi de Recife, Garanhuns, Mata Norte, Petrolina, Arcoverde, Caruaru, Salgueiro, Mata Sul e Serra Talhada. Porém entre os campi apenas o localizado no bairro de Santo Amaro – Recife oferece o curso de Ciências Sociais criado em 2012, na Mata Norte em Nazaré da Mata, em Petrolina e Garanhuns oferecem o curso de História.

A obrigatoriedade do ensino da Sociologia desde 2008, acrescido da universalização da educação básica (2013), que inclui o ensino médio, foram dois fortes motivos para a criação e implantação de mais cursos na área das Ciências Sociais. Há de se considerar, na época, a demanda crescente e o estado de Pernambuco dispunham apenas de um curso de Licenciatura em Ciências Sociais, na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

Por isso que, em 2012, a UPE criou o curso de Licenciatura em Ciências Sociais sendo estruturado com base em uma concepção problematizada das teorias sociais e seus métodos, oferecendo uma formação com ênfase no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e na valorização e qualificação do profissional que atua em diferentes espaços educativos, assim como em projetos sociais de educação não formal. A ser implantado na área das Ciências Sociais, o curso traz consigo o desafio de fomentar e ampliar as discussões entre os campos de

Humanidades, Artes, Tecnologia e Saúde, de forma propositiva e articulada, e assegurar na estrutura da UPE a ampliação de ofertas de cursos que partam dessa referência.

O docente se torna apto para atuar no magistério de instituições públicas e privadas, devido à introdução da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. A formação profissional do futuro docente visa à atuação técnica, de forma simultânea à formação humanística, para atender às demandas da sociedade, em especial as relacionadas às políticas públicas nos campos da diversidade sociocultural, em todas as suas variantes.

O curso de graduação em Ciências Sociais apresenta em sua grade curricular algumas disciplinas com a temática referente a uma Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER). Como destacamos na tabela a seguir com as disciplinas e suas respectivas ementas:

Tabela 9: Grade curricular com as disciplinas da ERER e suas ementas - UPE

Disciplinas	Ementas
Metodologia do Ensino em Ciências Sociais 2	Experiências didáticas e estratégias metodológicas para a prática docente. Uso de novas linguagens aplicadas ao ensino da disciplina: o uso de tecnologias educacionais. Avaliação no ensino e na aprendizagem da Sociologia. O ensino e suas dimensões: pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transversalidade (Relações étnico-raciais)
Desigualdade Social	Abordagens teóricas clássicas e contemporâneas sobre estrutura social e estratificação social. Marcadores da diferença e da desigualdade: Relações de Gênero, Raça e Etnia, Geração: Juventude e Envelhecimento, Globalização e desigualdades no Mundo do Trabalho.
Educação e Relações Étnico-Raciais	Educação para as relações étnico-raciais. Conceitos de raça e etnia, mestiçagem, racismo e racialismo, preconceito e discriminação. O conceito de raça, etnia e cor no Brasil: entre as abordagens teóricas e sociais. Cultura afro-brasileira e indígena. Políticas de Ações afirmativas e a questão de cotas no Brasil.
História das Religiões	Origem, consolidação e expansão das principais manifestações religiosas do mundo. História das Religiões no Brasil. Religiões africanas.

Fonte: Elaborada pela própria autora.

A Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) possui uma trajetória de tradição em ensino, extensão e pesquisa no Estado e no país. A capacidade de inovação ao

buscar contribuir com a superação dos problemas socioambientais e o desenvolvimento sustentável em projetos e pesquisas que envolvem as ciências tecnológicas, agrárias, humanas, sociais e exatas.

A UFRPE possui quatro campi, sendo sua sede em Recife, um em Belo Jardim no Agreste do estado, um em Cabo de Santo Agostinho, na região metropolitana e outro em Serra Talhada no Sertão e ainda possui campi avançados espalhados por todo o estado. A instituição dispõe de Curso de Graduação na área de Ciências Sociais desde 1990, reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) em 1999 e re-credenciado em 2004. O Curso de Bacharelado em Ciências Sociais foi originalmente criado com ênfase em Sociologia Rural, retirada no primeiro processo de reformulação, ocorrido em 2004.

Em 2012, uma nova revisão do Projeto Pedagógico traz para a Matriz Curricular a equiparação entre as três áreas de conhecimento do curso: Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Os conteúdos metodológicos, o estudo de temas brasileiros, a discussão de problemáticas recentes e uma sólida formação teórica são diferenciais do curso. Com formação teórica em que o clássico e o contemporâneo se interpõem, associada a práticas e vivências profissionais, continuamente orientadas por professores-pesquisadores da Instituição.

O curso de graduação em Ciências Sociais apresenta em sua grade curricular algumas disciplinas com a temática referente a uma Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER). Como destacamos na tabela a seguir com as disciplinas e suas respectivas ementas:

Tabela 10: Grade curricular com as disciplinas da ERER e suas ementas - UFRPE

Disciplinas	Ementas
Introdução à Sociologia	A Sociologia enquanto ciência: histórico, objeto, método de construção do conhecimento. Os principais conceitos para compreensão da dinâmica social segundo os fundadores da Sociologia – Karl Marx, Emile Durkheim, Max Weber. Processos institucionais da análise macrosocial: Trabalho, estrutura de classes e desigualdades sociais; Política, democracia e participação; Cultura, indústria cultural e meios de comunicação; Religião. Processos sociais interativos e análise microsocial: Ação Coletiva e Movimentos Sociais; Sexualidade, feminismo e relações de gênero; identidades étnico-raciais e geracionais. Mudança social e Globalização.
Pensamento Social Brasileiro	Os intérpretes e suas interpretações sociológicas do Brasil; Raça, miscigenação e identidade nacional; Condições histórico-sociais da construção da Sociologia no Brasil; A questão da modernização, industrialização e urbanização; Dependência e desenvolvimento; Pobreza,

	desigualdade e exclusão social; A questão regional e o Nordeste; Sociedade civil, democracia e desafios contemporâneos.
Religião, Sociedade e Cultura	Conceitos e teorias sobre religião; distinção entre religião e magia; a religião como instrumento do processo de globalização e de atuação do Estado; os sistemas religiosos e sua influência no comportamento da sociedade; a diversidade religiosa; a presença religiosa no meio rural; o entrecruzamento da religião e do racismo; a religião e seus diversos percursos na modernidade e na pós-modernidade.
Gênero, Trabalho e Diversidade	Gênero como uma construção do Feminismo, as teorias de gênero. Dinâmica de gênero, raça e classe.

Fonte: Elaborada pela própria autora.

2.3 – A Lei 10.639/2003 E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

A Lei 10.639, sancionada em 2003 pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996) e institui a obrigatoriedade no ensino fundamental e médio, público e particular, do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, especialmente, na valorização e divulgação da herança cultural africana que recebemos desde o século XVI, pois além de expandir o escasso conhecimento histórico que temos da cultura Afro-Brasileira, propõe uma nova perspectiva sobre a história africana e afro-brasileira e suas possíveis relações com o percurso historiográfico brasileiro.

A promulgação ocorre graças aos anos de lutas dos movimentos sociais, especialmente, do Movimento Negro, e sem dúvidas é uma conquista desses atores sociais. No parágrafo primeiro, o texto da lei cita que o conteúdo programático incluirá a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e a formação da sociedade nacional “resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil”. Como podemos observar:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasil, 2003.

O aprofundamento do conteúdo proposto na lei é disponibilizado no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de outubro de 2004. Por meio dele as instituições de ensino médio, gestores e professores podem entrar em contato com orientações,

princípios e fundamentos para o planejamento escolar e a execução do conteúdo afro-brasileiro e africano nas aulas a serem ministradas nas aulas.

Edificado em diálogo com a sociedade civil, o conteúdo apresenta uma visão histórica sobre a condição do jovem negro na educação ao longo da história. O texto da lei toca em demandas do Movimento Negro como a necessidade de políticas públicas de reparação, a urgente desconstrução do mito da democracia racial, aborda argumentos comuns dos educadores como se deve ou não designar seus alunos como negros em prol de uma educação antirracista.

Desta forma, antes de mais nada, acreditamos que a inclusão desse tema nos conteúdos escolares reconstrói nos alunos e nos professores uma imagem positiva do continente africano, além de, por um lado, elevar a autoestima dos alunos afrodescendentes e contribuindo para uma educação antirracista. Como a autora Djamila Ribeiro, (2019) defende:

Algumas atitudes simples podem ajudar as novas gerações, como apresentar para os alunos livros com personagens negros que fogem de estereótipos ou garantir que a escola dos seus filhos aplique a Lei nº 10639/2003, que alterou a LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira. Um ensino que valoriza as várias existências e que referencie positivamente a população negra é benéfico para toda sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver a humanidade entre seus iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades. Ribeiro, (2019).

Desde 2003, paulatinamente, essa mudança na educação brasileira vem acontecendo nos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior públicas e privadas. A Lei torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica. Contudo podemos destacar que se trata de uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), onde ressaltamos como uma vitória das lutas históricas enfrentadas pelo Movimento Negro para inserir a história afro-brasileira nos currículos escolares da educação básica. Como observamos o Artigo 26A da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluir diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira

e o negro e índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Para Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar (2014) a referida lei representa um desafio, uma vez que se propõe a “modificar visões de mundo, redimensionar memórias, criticar mitos e enfrentar preconceitos”. Tornar-se desta maneira uma provocação para a formação docente acerca da consolidação da lei colocando em debate conceitos canonizados no ensino e o pensar historicamente no contexto escolar.

A implementação da lei 10.639/2003 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se aumentar às demandas do Movimento Negro que se mantem atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de um modo geral, e nas redes de ensino dos estados da Paraíba e Pernambuco. Como afirma GOMES (2008):

[...] algumas iniciativas de formação de professores (as) voltadas para a diversidade étnico-racial vêm se configurando. Em vários estados brasileiros têm sido organizados e ministrados cursos de extensão, de aperfeiçoamento e de especialização sobre a questão racial, através da articulação entre as universidades, as secretarias de educação e os movimentos sociais. Os núcleos de estudos afro-brasileiros, no interior das universidades públicas e privadas do país, têm sido solicitados a dar apoio a essas e outras iniciativas, por meio da realização de cursos, oferta de disciplinas, organização de seminários, produção de material didático e de pesquisas voltadas para a educação básica. No entanto, a movimentação não é suficiente para superar a situação de desequilíbrio enfrentada pela discussão sobre a diversidade étnico-racial nos processos de formação inicial e continuada de professores (as). GOMES (2008)

Como observamos a autora GOMES (2008) o desequilíbrio presente no ensino médio nas escolas brasileira no que se refere a discussão e as práticas que tematizam a diversidade étnico-racial nos currículos dos cursos de formação de professores (as). Pois essa discussão não tem conseguido ocupar um relevante espaço nos currículos de graduação das universidades brasileiras nas diversas áreas com o intuito de efetivar a implementação de uma educação étnico-racial no ensino médio.

A reestruturação dos cursos de licenciatura impactadas com a implementação da diversidade étnico racial é necessária, uma vez que essa questão deveria fazer parte da formação docente, porém ocupa um espaço secundário proporcionando uma lentidão, inclusive, no texto legal das diretrizes específicas para a licenciatura.

Nilma Lino (2008) explica que lamentavelmente, os cursos de formação docente ainda mantêm uma estrutura curricular de caráter disciplinar, gradeada e fechada à introdução dessas

e de outras questões tão caras aos movimentos sociais e tão presentes em na vida cotidiana, principalmente, no ambiente escolar.

As análises realizadas nos cursos de graduação em Sociologia dos estados da Paraíba e de Pernambuco constata-se ainda uma tendência a privilegiar os conteúdos, desconectados dos sujeitos, a política educacional sob a abordagem única do Estado e seus processos de regulação, e as metodologias de ensino sem conexão como complexos processos por meio dos quais os sujeitos aprendem. O aspecto conservador dos currículos acaba por expelir qualquer debate que se remeta a diversidade cultural e étnico-racial na sua implementação no ensino médio, assim essas temáticas acabam ficando em um espaço secundário na grade curricular das escolas de ensino médio.

Porém como a educação é dinâmica e nos cursos de licenciaturas encontramos núcleos e/ou grupo de pesquisa que seguem lutando por uma educação emancipatória, através da lei 10639/03, questionando o espaço das disciplinas que são voltadas para a temática étnico-racial, nos cursos de graduação de Sociologia. São realizados cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, valorizando as práticas pedagógicas de formação docente, mesmo que estas disciplinas não ocupem uma centralidade nos currículos.

Isso acontece porque o conhecimento científico é eleito como a única forma legítima de saber e menospreza os outros saberes construídos na dinâmica social, sobretudo aqueles produzidos e sistematizados pelos movimentos sociais como defende a autora Nilma Lino Gomes (2008).

O sociólogo Boa Ventura de Sousa Santos (2004) reflete sobre a Sociologia das ausências e das emergências, podemos dizer que o campo de formação docente voltada para uma educação étnico racial também precisa ser indagado por uma concepção crítica de ciência e de formação. Portanto a crítica está diretamente relacionada aos saberes oriundos dos movimentos sociais e as suas ações educativas, pois foram ativamente produzidas como ausências nos currículos, nas pesquisas e nas políticas educacionais.

Segundo Ventura (2004) a pedagogia das ausências consiste em um exercício político e epistemológico cujo objetivo principal é transformar as ausências e a invisibilidade que recaem sobre os movimentos sociais e seus saberes – no campo da formação de docentes. No entanto não é suficiente apenas a visibilidade das temáticas étnico raciais é necessária reconhecer o que surge de novo e de emancipatório das práticas pedagógicas aplicadas no cotidiano das escolas.

A pedagogia das emergências auxilia nos questionamentos sobre os conflitos presente entre os estudos e os discursos críticos realizados no campo da formação docente e a constância

de currículos lineares e conservadores dos cursos de formação inicial, neste sentido, nos cursos de licenciatura em Sociologia. Contribuindo para uma reflexão sobre estratégias e eixos das práticas de formação continuada para os docentes. Como GOMES (2008) afirma que:

A pedagogia das emergências tem como norte a investigação das alternativas pedagógicas existentes nas práticas sociais e políticas dos movimentos sociais, das diversas ações coletivas e sua articulação com o espaço escolar. Aqui está o seu caráter emancipatório. É nesse campo que encontramos as práticas significativas voltadas para a diversidade étnico racial e a lei 10.639/03. No caso específico desta lei – entendida como uma medida de ação afirmativa –, o Movimento Negro, ao pleiteá-la investe estrategicamente na ampliação do presente, juntando, ao real, as possibilidades e as expectativas futuras de superação do racismo e do mito da democracia racial. (GOMES, 2008)

A lei 10.639/2003 como uma política pública afirmativa nas escolas, vem transformando gradativamente o ensino tradicional, tornando-o mais inclusivo e diversificado, refletindo nos debates entre professores e alunos nas salas de aula do ensino médio a realidade da população brasileira, com o intuito de resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil.

Entretanto é notório que o Movimento Negro brasileiro tem se destacado na historicamente, como sujeito político que teve a capacidade de levar as suas reivindicações, a partir de 2000, e conseguiu influenciar o governo brasileiro e os seus principais órgãos de pesquisa como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para apoiar políticas públicas afirmativas.

Contudo esse reconhecimento político tem viabilizado, nos últimos anos, a mudança dentro de alguns setores dos governos federais, estaduais e municipais, sobretudo nas universidades públicas e redes de ensino estaduais e municipais através do processo de implementação de políticas e práticas de ações afirmativas voltadas para a população negra das instituições de ensino.

As pesquisas de Pinto (1994), gomes (1999), Gonçalves; Gonçalves e Silva (2000), Silvério (2002), Passos (2004) e gomes (2006b) revelam que o Movimento Negro, no Brasil, conquanto sujeito político, tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra, pelos questionamentos ao currículo escolar no que se refere ao material didático com imagens estereotipadas sobre o negro, pela inclusão da temática racial na formação dos docentes, pela atual inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares via lei federal e pelas políticas de ação afirmativas nas suas mais diferentes modalidades de ensino.

Em sua tese de doutorado, Calado (2013) intitulada “Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial” discute “as práticas pedagógicas das professoras laureadas pela 4ª edição do Prêmio Educar para a Igualdade Racial, buscando investigar as contribuições dessas práticas no enfrentamento do racismo no contexto escolar. Compreendendo o modo como as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras podem romper com estereótipos, preconceitos e contribuir para o combate do racismo, foi investigado as práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar, que é considerado não somente como lugar de reprodução do racismo, mas também como espaço privilegiado no combate às desigualdades raciais” (Calado, 2013, pg. 1)

É importante destacar a tese de doutorado de Cabral (2013) sobre “Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial: uma experiência de pesquisa-ação”, este trabalho aponta a necessidade de um processo de formação que favoreça o acompanhamento dos desafios no cotidiano da escola, para que possamos enxergar soluções a desafios específicos de cada realidade. “Em uma sociedade ainda desigual, em que o mito da democracia racial e do branqueamento tem forte adesão – e a escola, enquanto espaço social, não foge disso – é essencial que esta formação envolva os educadores em seus múltiplos aspectos, uma vez que esta temática envolve necessariamente problematizar pertencimento e poder” (Cabral, 2013). Entre as probabilidades favoráveis a uma educação das relações étnico-raciais na Educação básica, além da ação coletiva e de uma metodologia de formação destacaram-se as ações pedagógicas, especialmente as que possibilitaram os protagonismos negros e as narrativas multiculturais.

O artigo da professora Gonçalves (2007) da Universidade de São Carlos intitulada “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil” trata de processos de ensinar e de aprender em meio a relações étnico-raciais, em nosso país apontando os desafios para a educação das relações étnico-raciais e formação para cidadania, bem como busca situar razões históricas e ideológicas de dificuldades para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Todavia ressaltamos a tese de doutorado de Barbosa (2010) com intitulada “Relações étnico raciais e progressão continuada na escola: o difícil diálogo com a inclusão” explicita o modo pelo qual os mecanismos utilizados pela política de progressão continuada não conseguem evitar a exclusão educacional de uma parcela da população que frequenta a educação básica e descreve uma experiência bem sucedida de condução dos processos de ensino

e de aprendizagem no interior da escola que torna possível a inclusão de alunos pobres e negros no acesso ao conhecimento escolar.

Uma educação antirracista como Oliveira (2014) apresenta em seu artigo “Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de Sociologia” uma análise de duas legislações que alteraram a LDBEN – a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e culturas afro-brasileira e africanas na educação básica, e a Lei 11.684/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no ensino médio – refletindo o duplo desafio pedagógico das legislações para o professor de Sociologia no ensino médio, ou seja, a tentativa de afirmação de uma nova postura epistemológica acerca das relações raciais no Brasil e a tentativa de construção de um conhecimento escolar em Sociologia que tem como parâmetro novas bases epistemológicas do conhecimento histórico sobre as relações raciais, mas também na necessidade de um outro tipo de produção pedagógica e epistemológica que tenha um compromisso com uma educação antirracista.

Contudo no trabalho das professoras Silva e Aquino (2014) da UFBA e UFRN, respectivamente, com o título “Fontes de informação na disseminação da informação étnico-racial no movimento negro da Paraíba” faz uma análise do Movimento Negro do Estado da Paraíba fazendo a apropriação das fontes de informação na Web e usa-as na perspectiva de disseminação da informação étnico-racial.

As fontes de informação podem ser utilizadas como um canal de distribuição do conhecimento étnico-racial para auxiliar os grupos sociais e etnicamente, invisibilizar na atual sociedade da informação - conhecimento - aprendizagem - comunicação, em cujo local o preconceito, a discriminação e o racismo fazem parte do cotidiano dos sujeitos. O universo da pesquisa foi o MNO - Movimento Negro Organizado da Paraíba, e os participantes foram quatro ativistas desse movimento: o Núcleo de Estudantes Negras e Negros da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Organização de Mulheres Negras na Paraíba.

O presente trabalho dialoga, portanto, com esses trabalhos na medida em que a construção de uma educação para as relações étnico raciais (ERER) é um processo que se inicia com a luta pela liberdade dos negros escravizados e passa pela abolição da escravidão, pela luta contra o racismo empreendida pelos movimentos negros, em especial da Paraíba e Pernambuco, e pelas conquistas formais de direitos, expressos principalmente na Constituição Federal e no Estatuto da Igualdade Racial.

Ressaltamos também que passa pela conscientização paulatinamente da população de cor preta e parda, que se assume e se autodeclara negra, buscando resgatar e valorizar suas

origens e sua cultura. No entanto passando a denunciar com mais frequência as discriminações raciais sofridas, especialmente no âmbito escolar e a exigir seu direito de cidadão pleno, pelo reconhecimento do Estado que adota políticas públicas de promoção da igualdade racial.

3 – O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA PARAÍBA E EM PERNAMBUCO

No Estado da Paraíba em 2007 já é estabelecido, por lei estadual, a obrigatoriedade da disciplina Sociologia em toda a rede de ensino, como podemos observar na resolução N° 277/2007 que dispõe sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia na matriz curricular do ensino médio, nas instituições de ensino que integram o sistema estadual de ensino.

O Conselho Estadual de Educação da Paraíba, no uso de suas atribuições, tendo em vista o Parecer N° 38 CNE/CEB, de 07/07/2006, dispôs sobre a inclusão obrigatória das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, e a Resolução N° 04 CNE/CEB, de 16/08/2006, que altera as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas integrantes do Sistema Estadual de Ensino, que ofertam o Ensino Médio em qualquer modalidade, devem incluir, obrigatoriamente, as disciplinas Filosofia e Sociologia na matriz curricular do Ensino Médio a partir do início do ano letivo de 2008.

Art. 2º As disciplinas de que trata esta Resolução deverão integrar a Base Nacional Comum.

Art. 3º As unidades escolares deverão encaminhar ao Conselho Estadual de Educação, para aprovação, as alterações efetuadas no projeto pedagógico, no regimento escolar e na matriz curricular, decorrentes da implantação das disciplinas Filosofia e Sociologia.

Art. 4º A seleção dos conteúdos de ensino de Filosofia e Sociologia deverá levar em consideração as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, propostas pelo Ministério da Educação em 2006.

Art. 5º Para o exercício da docência de Filosofia, exigir-se-á a Licenciatura em Filosofia. Parágrafo único. Comprovada a inexistência de licenciados, poderão assumir a docência no ensino de Filosofia, em caráter temporário, os profissionais na seguinte ordem de prioridade:

I - Bacharel em Filosofia, com licenciatura plena em outra disciplina;

II - Licenciado, com pós-graduação em Filosofia;

III - Licenciado em História, com curso de aperfeiçoamento em Filosofia de, no mínimo, 240 horas, oferecido por Instituição de Ensino Superior reconhecida pelo MEC;

IV - Estudante de Licenciatura em Filosofia com, no mínimo, 75% da carga horária integralizada, devidamente comprovada por declaração emitida pela instituição ministradora do curso.

Na rede estadual de ensino, a inclusão obrigatória das duas disciplinas na Matriz Curricular do Ensino Médio ocorreu pouco mais de sete meses antes da promulgação da lei

federal nº 11.684, de 02 de junho de 2008 – obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia no ensino médio brasileiro –, precisamente no dia 18 de outubro de 2007, quando foi aprovada a Resolução nº 277/2007, do Conselho Estadual de Educação.

A obrigatoriedade determinada pela Resolução 277/2007/CEE/PB englobou as instituições de ensino públicas e privadas que ofertam o Ensino Médio em qualquer modalidade e passou a vigorar no início do ano letivo de 2008, nos termos do art. 1º da normativa.

É importante destacar que o ensino de Sociologia é enfatizado por Sarandy (2013) como o de propiciar um tipo especial de aprendizagem, desenvolvendo a imaginação sociológica. Conforme o autor:

O conhecimento produzido no âmbito das Ciências Sociais deve ser compreendido como ferramenta a instrumentalizar o aluno para um tipo específico de raciocínio, sendo a aprendizagem dos conteúdos conceituais de fundamental importância. A aprendizagem destes, entretanto, não pode ser compreendida como dissociada dos sentidos e teorias que carregam. Por isso, é importante o uso de uma linguagem mais próxima ao universo do aluno, tanto na fala quanto na escrita. Essa linguagem não deve ser simplificada, e os conceitos não devem ser renomeados para evitar dificuldades para os alunos. (SARANDY, 2013, p. 105).

Nos Parâmetros Curriculares da Paraíba para o ensino médio, o ensino da Sociologia deve priorizar conceitos específicos, distribuídos nos três anos como observamos a seguir:

Tabela 11: Conceitos específicos para o ensino da Sociologia no ensino médio

1º ANO	Iniciar com o Surgimento da Sociologia, buscando orientar o estudante dentro das perspectivas do pensamento sociológico, desmontando o senso comum e iniciando o processo de aprimoramento ao pensamento crítico.
2º ANO	A Cultura e Diversidades, mas sem esquecer dos temas Direitos Humanos, Trabalho e Desigualdades Sociais.
3º ANO	A formação Política, tais como: Democracia, Representação Política, Ideologia, além de questões sobre Religiosidade e Cultura. Isso permitirá que os estudantes ampliem sua visão de mundo, seu vocabulário, adquirindo novas formas de percepção, de compreensão e de crítica da sociedade em que vivem.

Fonte: Parâmetros Curriculares de Sociologia para o ensino médio – PB.

No entanto partindo de uma abordagem teórica, pode-se obter conhecimento atrelados para aspectos do cotidiano e da realidade social, que aguça a capacidade de estranhar, desnaturalizar e de criticar as formas e as práticas cristalizadas em nossa sociedade. A Sociologia no Ensino Médio pode e deve colaborar para o entendimento de que a sociedade é

uma edificação humana, fruto de conflitos e disputas e, por isso mesmo, passível de ser transformada.

A disciplina de Sociologia é também importante na experiência de socialização que a escola propicia, uma vez que a reflexão sobre a vida em coletividade pode contribuir para a igualdade e para o maior respeito à diversidade.

No Estado de Pernambuco em 2001 foi aprovada a lei nº 12.142, em 20 de dezembro de 2001, que acrescenta ao currículo escolar do ensino médio nas escolas públicas e particulares as disciplinas de Sociologia e filosofia. Como observamos a seguir:

Art. 1º Acrescenta no currículo escolar de ensino médio na rede pública estadual e nas escolas particulares do estado de Pernambuco as disciplinas de Sociologia e Filosofia.
Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

A Sociologia como disciplina precisa traduzir em saberes escolares os conhecimentos científicos das Ciências Sociais, que potencializam a formação desejada do aluno. De acordo ao Parâmetros Curriculares de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio de Pernambuco, elaborado em 2013, a proposta do ensino de Sociologia para o Ensino Médio tem como perspectiva a importância, para o processo de formação humana, do conhecimento das Ciências Sociais, tendo em vista a apropriação do conhecimento teórico para uma objetivação na realidade social, operando com base nesses conhecimentos.

Amurabi de Oliveira (2011) realiza uma reflexão sociológica sobre o cenário de produção acadêmica em que se encontra o ensino da Sociologia, contribuindo para o debate sobre Ciências Sociais e educação. Para o autor podemos compreender a Sociologia como uma ferramenta que nos permite ver o que sempre vimos e explicar o que já possui explicação no senso comum. Como afirma o autor:

O ensino de Sociologia no sentido forte do termo, deve compreender numa configuração que vá para além de uma proposta bancária de educação. A articulação entre teoria, categorias sociológicas e realidade social deve apresentar-se de forma clara, de modo a tornar significativo o que se diz, para quem se fala. (OLIVEIRA, 2011. p.9).

Ressaltamos que essa disciplina possui um currículo teórico-prático, que trabalha com núcleos conceituais e temáticos, e que a apropriação dos conhecimentos para objetivação na realidade é um de seus objetivos, ou seja, pretende fomentar um novo olhar e uma nova ação sobre o mundo objetivo. (PERNAMBUCO. Secretaria de Educação, 2013).

Nessa perspectiva, o pensamento crítico só pode formar-se, se houver as ferramentas teóricas que permitam perceber os fenômenos sociais criticamente. Está posta a interdependência entre o domínio teórico e a constituição de uma atitude crítico

reflexiva, especialmente no caso dos conhecimentos sociológico, antropológico e político nos quais o ser humano, sua cultura e sociedade, bem como seu contexto sócio-histórico-político são os principais objetos de conhecimento, fundamentais para a formação humana, em especial, para a constituição de uma humanidade desalienada. (PERNAMBUCO, Secretaria de Educação, 2013).

Compreende-se que a disciplina irá fornecer os instrumentos necessários para que os e as alunos criem uma visão distinta para a realidade. No ensino de Sociologia na escola média acontece o encontro dessas explicações que caracterizam e representam a realidade, com temas que fazem parte do cotidiano e da realidade concreta. Com o “objetivo-fim” de desenvolver convicções, valores e atitudes. Por isso, seu currículo é teórico-prático. (PERNAMBUCO, Secretaria de Educação, 2013).

O ensino de Sociologia no ensino médio, como podemos perceber, possui um currículo teórico-prático, organizado por núcleos conceituais e temáticos, que dialogam com a realidade social dos estudantes, porém por estar em um espaço formal de ensino, sua metodologia pode ser hierárquica e vertical.

A importância da discussão sobre a disciplina de Sociologia está no fato de que auxilia os alunos a compreender e explicar as permanências e as transformações que ocorrem nas sociedades humanas e, ao passo que, indica algumas pistas sobre os rumos das transformações. Além de explicações sobre a vida e sobre as sociedades como sendo uma necessidade dos seres humanos. Das relações pessoais aos grandes conflitos mundiais, a Sociologia investiga os problemas que afetam nosso cotidiano, evidenciando a estreita relação entre as questões individuais e as questões sociais.

Desse modo o aluno se considere como sujeito histórico e consiga enxergar o meio social como uma construção humana entendendo os processos sociais como organizadores da dinâmica e do fluxo social, compreendendo o sentido de sua participação. Como observamos:

As teorias são fortes aliadas dos professores quando se trata de reforçar o caráter científico das Ciências Sociais. Cumprem a tarefa de provocar a reflexão dos alunos em torno de questões que fazem parte de seu dia a dia, e que, na maioria das vezes, são explicitadas por cristalizações do senso comum, sem que haja qualquer questionamento em relação às mesmas (MORAES; GUIMARÃES, 2010, 53).

Os Parâmetros Curriculares de Sociologia estabelecem o ensino em núcleos conceituais e temáticos, no tratamento dessa disciplina. Assim, os núcleos foram sistematizados, de modo a contemplarem conceitos e temas relevantes para a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política, que serão distribuídos nos três anos do ensino médio são eles:

- Sociologia e sociedade;

- Cultura, identidade e diversidade;
- Instituições sociais, política e poder;
- Trabalho, estrutura social e desigualdades;
- Cidadania, democracia e movimentos sociais;
- Tecnologias e sociabilidade na contemporaneidade;

A Sociologia como disciplina precisa traduzir em saberes escolares os conhecimentos científicos das Ciências Sociais, que potencializam a formação desejada. O Ensino de Sociologia em Pernambuco é um espaço para o desenvolvimento dos conceitos e temas das Ciências Sociais como um todo. Podemos destacar nos Parâmetros curriculares de Sociologia no ensino médio:

A proposta do ensino de Sociologia para o Ensino Médio que ora apresentamos tem como perspectiva a importância, para o processo de formação humana, do conhecimento das Ciências Sociais, tendo em vista a apropriação do conhecimento teórico para uma objetivação na realidade social, operando com base nesses conhecimentos. Nesse sentido, tomamos como expectativas de aprendizagem, fundamentalmente, o domínio dos conhecimentos dessa área, de modo que o estudante se perceba como sujeito histórico, veja a sociedade como uma construção humana e entenda os processos sociais como organizadores da dinâmica e do fluxo social, compreendendo o sentido de sua participação. (PERNAMBUCO, Secretaria de Educação, 2013)

Portanto o ensino de Sociologia na rede de ensino de Pernambuco, ressalta a relação entre indivíduo e sociedade, onde os alunos podem refletir sobre a dinâmica social, destacando a influência recíproca entre indivíduo e processos sociais.

3.1 – O QUADRO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NA PARAÍBA

Na Paraíba a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia no ensino médio aconteceu, precisamente, no dia 18 de outubro de 2007, quando foi aprovada a Resolução nº 277/2007, do Conselho Estadual de Educação. Em 2008 com a promulgação da lei federal nº 11.684 consolidou a determinação da Resolução 277/2007/CEE/PB englobando as instituições de ensino público e privadas que ofertam o Ensino Médio em qualquer modalidade e passou a vigorar no início do ano letivo de 2008, nos termos do art. 1º da normativa.

Depois da promulgação desta lei iniciaram as políticas públicas para inserir professores capacitados para lecionar a disciplina de Sociologias nas escolas de ensino médio da Paraíba em suas 223 cidades.

Com o intuito de preencher as vagas disponíveis em todo estado, foi realizado em 2008 concurso público com o intuito de efetivar professores da disciplina de Sociologia cumprindo a exigência da lei acima mencionada, no referido ano foram oferecidas 252 vagas para docentes com licenciatura em Sociologia para suprir a elevada demanda de vagas na rede de ensino.

No entanto, o número de vagas foi insuficiente, para atender todas as escolas da rede de ensino, por esta razão todo concurso público realizado foi oferecido vagas para a disciplina. Como podemos observar na tabela a seguir:

Tabela 12 – Concurso público da PB e as vagas oferecidas por disciplinas

ANO DO CONCURSO PÚBLICO - PB	Nº DE VAGAS POR DISCIPLINA	
	Sociologia	História
2008	252	
2012	113	216
2017	20	100
2019	6	78
2020	27	35
Total	418	429

Fonte: Dados da Secretaria de Educação da Paraíba.

Na realidade, as 252 vagas pareceram corresponder a muitos novos postos de trabalho, o que não deixa de ser uma boa oferta. Entretanto, quando se considera a distribuição das vagas pelos 223 municípios paraibanos, verificar-se que a grande maioria das cidades passaram a contar com apenas uma vaga para professor de Sociologia, parecendo uma boa oferta, considerando que até então não havia nenhuma. Portanto no primeiro concurso público deste momento recente da história da Sociologia, as exceções ficaram com os maiores municípios do estado: João Pessoa, com quinze vagas, e de Campina Grande, com onze vagas.

A realização de concurso público é uma garantia da efetivação de professores capacitados para exercer com formação adequada uma educação de qualidade. A demonstração das vagas para docentes de história é relevante, pois grande parte destes docentes assumiram a disciplina de Sociologia para completar a sua carga horária escolar. Como podemos observar na afirmação do autor Antonio Novoa sobre a formação de professores:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NOVOA, p. 13, 1992)

Em 2019, foi realizado o último concurso público. O governo do estado lançou o Edital nº 01/2019 ofertando 1.000 vagas para professores do Ensino Médio na rede estadual de ensino. Por meio do documento, que foi disponibilizado para o público em geral em abril de 2019, com algumas retificações, a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba abriu as inscrições para o ingresso no Cargo de Professor de Educação Básica 3, da Carreira do Magistério Estadual, em cumprimento ao que preconiza o artigo 37, inciso II, da Constituição Federal de 1988, sendo o concurso público organizado pelo Instituto AOCF.

Do total de vagas oferecidas, apenas seis foram destinadas à disciplina de Sociologia (número idêntico ao que foi destinado à disciplina de Filosofia), das 14ª Gerências as vagas foram para atender apenas a demanda da 1ª Gerência Regional de Ensino. Em relação a oferta de vagas das demais disciplinas a diferença é elevada como podemos observar na tabela a seguir:

Tabela 13 – Concurso público da PB e as vagas oferecidas por disciplina

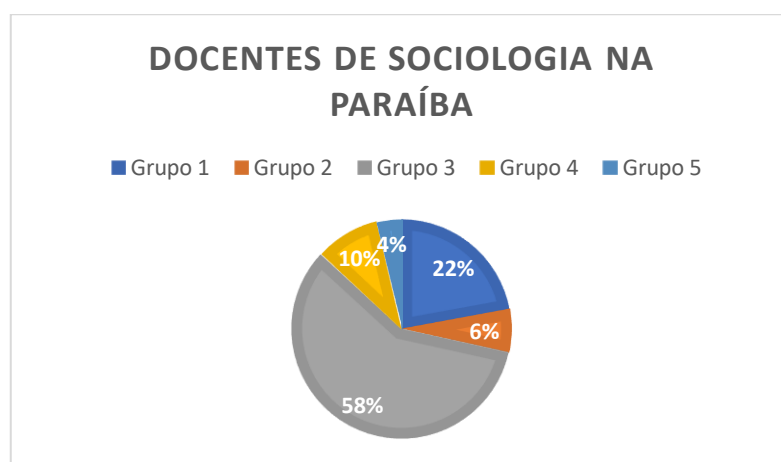
TOTAL DE VAGAS			
Disciplinas	Vagas	Disciplinas	Vagas
Artes	72	História	78
Biologia	150	Inglês	61
Ed. Física	68	Espanhol	18
Física	47	Português	195
Geografia	72	Matemática	199
Sociologia	6	Filosofia	6
Química	28		

Fonte: Dados da Secretaria de Educação da Paraíba.

Podemos observar que a disciplina de Sociologia foi, paulatinamente, sendo inserida no quadro de professores efetivos da rede estadual da Paraíba por meio da realização de concursos públicos. Desta forma destaca a sua importância para a formação dos jovens, por outro, seus

professores se veem condicionados a um grupo que estão abrindo espaço, efetivamente, no mundo de trabalho. Como observamos no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Docentes de Sociologia PB



Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar 2019.

Constatamos que no gráfico o grupo 1, corresponde aos docentes que apresentam formação superior na disciplina de Sociologia sendo apenas 22,1%, o grupo 2 – docentes que possuem bacharelado com 6,3%, grupo 3 – docentes que apresentam licenciatura em outra disciplina com 58,3%, grupo 4 – docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores com 9,4% e o grupo 5 – são os docentes que não tem formação superior com 3,7%.

Diante dos dados expostos percebemos que a rede estadual de ensino da Paraíba ainda tem um longo caminho para inserir os docentes de Sociologia, com formação adequada, no seu quadro de professores devido a demanda elevada para o ensino médio.

Com a obrigatoriedade da inclusão da Sociologia observamos que a maioria dos docentes estão inseridos nas instituições estaduais (790), federais (21) e nas escolas privadas (172), contudo a responsabilidade do ensino médio cabe aos estados da federação, por isso apresenta o maior número de escolas e professores de Sociologia. Como observamos na tabela abaixo:

Tabela 14 - Distribuição do quadro de professores de Sociologia por dependência administrativa – PB.

Dependência administrativa	Nº Total de professores	Porcentagem (%)
Federal	15	1,53%
Estadual	835	85,20%
Privada	130	13,26%

Fonte: Dados do Censo Escolar 2019.

No entanto ressaltamos a distribuição nas dependências administrativas levando em consideração a formação adequada dentro do quadro de professores. Mesmo que as escolas estaduais se apresentam com a maior parte dos professores e, por conseguinte, representar o principal lugar de trabalho para os docentes licenciados em Sociologia.

Tabela 15 - Distribuição do quadro de professores formados em Sociologia na - PB.

Dependência administrativa	Nº total de professores	Formados em licenciatura em Sociologia	Formados em bacharelado em Sociologia
Federal	15	10 (66%)	5 (33%)
Estadual	835	418 (50,05%)	30 (3,59%)
Privada	130	55 (1,19%)	20 (15,38%)

Fonte: Dados do Censo Escolar 2019.

De acordo com a tabela, observamos que o Estado da Paraíba mesmo inserindo docentes licenciados em Sociologia na rede de ensino, ainda precisa avançar na adequação da formação desses professores que possam atuar nos 223 municípios do Estado e que estão inseridos nas salas de aula de ensino médio, pois apenas 418 possuem o curso de licenciatura em Sociologia. Seja com a contratação efetiva via concurso público ou ainda com políticas públicas que estimulem os docentes para uma formação continuada, ofertadas pela iniciativa da própria rede estadual ou proporcionada as condições legais para que o docente procure sua qualificação.

Em 2020 não foi possível realizar mais um concurso público devido aos impactos da pandemia da Covid-19, porém o governo do Estado da Paraíba convocou professores que fizeram o último concurso realizado em 2019, por esta razão foram convocados 27 docentes para preencher as vagas da disciplina de Sociologia na rede de ensino.

Atualmente a Secretaria Estadual de Educação está elaborando mais um edital com o intuito da contratação de mais professores para rede de ensino, a expectativa é que a prova seja realizada no segundo semestre de 2022. Espera-se que a oferta de vagas de Sociologia seja maior do que o concurso de 2019 devido a demanda elevada que existe na rede de ensino da Paraíba.

3.2 – O QUADRO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA EM PERNAMBUCO

No Estado de Pernambuco em 2008 foi realizado concurso público para preenchimento de vagas no quadro permanente de pessoal do sistema público Estadual de Educação. No edital foi ofertado o número de 3.033 vagas para o cargo de professor para suprir a demanda das diversas disciplinas da rede de ensino, para atender a expectativa da lei federal nº 11.684, de 02 de junho de 2008 – obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia no ensino médio brasileiro – foram disponibilizadas 185 vagas para o ingresso de docente para a disciplina de Sociologia.

Como podemos observar na tabela abaixo com o número de vagas ofertadas para as ciências humanas:

Tabela 16 – Concurso público de PE e as vagas disponíveis por disciplinas

DISCIPLINAS	TOTAL DE VAGAS
Sociologia	185
Filosofia	185
História	230
Geografia	252

Fonte: Edital do concurso público da Secretaria de Educação de Pernambuco 2008.

No tocante a disciplina de Sociologia destacamos que a sua presença, na grade curricular, ao longo da sua história, é marcada pela sua oscilação. Desta forma caracteriza-se um movimento que marca a sua inclusão e exclusão, repetidas vezes, em razão de tensões ideológicas e divergências pedagógicas no processo histórico de consolidação da Sociologia na educação básica.

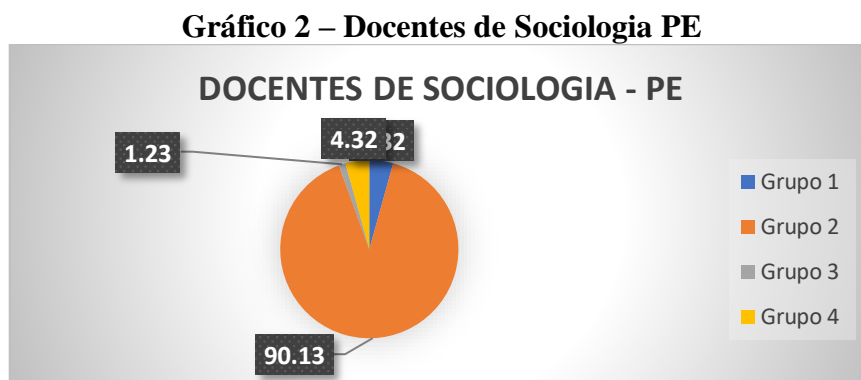
Essa descontinuidade, dentro do ambiente escolar, tem dado à disciplina uma posição secundária nas escolas de ensino médio. Também não há um grupo de professores que possa trocar experiências no processo de ensino-aprendizagem como acontece com outras disciplinas já consolidadas como: História e Geografia. Assim sendo, podemos considerar a disciplina de Sociologia como um campo profissional ainda limitado. Como ressalta Silva (2004, p 83):

É interessante observar que a volta desta disciplina implica em inúmeros problemas, tais como: a falta de tradição, experiência e pesquisa sobre o ensino de Sociologia; a

falta de material didático adequado aos jovens e adolescentes; a falta de metodologias alternativas e eficazes no ensino desta disciplina. (SILVA, 2004, p.83)

A rede de ensino é formada por 17 gerencias regionais, logo constata-se que os 185 docentes de Sociologia efetivados, não vão suprir a alta demanda da rede. Com isso as aulas acabam sendo ministradas, na maioria das vezes, por professores sem a formação adequada – como professores de História e Geografia – que assumem a disciplina para complementar sua carga horária.

Podemos observar então que temos por um lado a valorização da Sociologia por meio dos aparelhos legais, que garantem sua importância para a formação dos jovens, por outro, seus professores se veem condicionados a um grupo que ainda não tem seu espaço, efetivamente, no mundo do trabalho. Como observamos no gráfico a seguir:



Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar 2019.

Podemos destacar no gráfico acima o grupo 1, que corresponde, aos docentes licenciados ou bacharel em Sociologia sendo apenas 4,32%, o grupo 2 – docentes formados em outros cursos – 90,13%, o grupo 3 – docentes com bacharelado em Sociologia – 1,23% e o grupo 4 – sem formação – 4,32% que atuam na rede de ensino ministrando as aulas de Sociologia.

A institucionalização mais recente da Sociologia, ao lado da Filosofia e a falta de interesse do setor público na contratação de professores com formação na área, explica esses números, onde a porcentagem de docentes com formação específica é insignificante, em relação aos docentes que lecionam Sociologia sem formação adequada para exercer o cargo, esse aspecto implica diretamente na qualidade do ensino, portanto 90,13% dos professores que lecionam Sociologia na rede de ensino de Pernambuco não tem formação adequada. Como Novoa considera:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. A dinamização de dispositivos de investigação-ação e de investigação-formação pode dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão. (NOVOA, p.16-17,1992)

Além disso, é preciso analisar que as aulas de Sociologia têm sido preferencialmente utilizadas como complementação de carga horária pelos professores de História e Geografia na grade curricular do Ensino Médio.

Em 2016, foi realizada uma seleção simplificada pelo estado de Pernambuco, com oferta de 374 vagas para docentes, com o intuito da contratação temporária para suprir a falta de professores com formação específica, desta forma melhorar a qualidade do ensino com docentes capacitados. Contudo apenas 7 vagas foram direcionadas para a Sociologia e 17 para História, levando em consideração o tamanho e a falta de profissionais com formação específica, para a rede de ensino esse número de docentes é insignificante.

Todavia, a falta de formação inicial e o acúmulo de disciplinas dificultam, também, a construção de uma “identidade docente” do professor de Sociologia na rede pernambucana. Onde podemos observar que esse processo de construção da identidade segundo Pimenta:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão”, assim como “da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas (PIMENTA, 1999, p. 19).

Entretanto, é importante que aconteça uma mobilização do que a autora chama de “saberes da docência”, que são três: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. A experiência é constituída – pelos saberes que “os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática” (PIMENTA, 1999, p. 20); os saberes pedagógicos são construídos no confronto entre “os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia” e a prática dos professores (PIMENTA, 1999, 26).

Portanto, no que a autora chamou de “conhecimento” que encontramos o obstáculo para a construção da identidade de “professor de Sociologia”. Para autora:

[...]conhecer não se reduz a se informar” por que “é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento (PIMENTA, 1999, p. 22).

Em relação a disciplina de Sociologia, não é suficiente apenas expor em uma aula a teoria e conceitos, mas operacionalizá-los junto aos alunos, servindo como forma de explicar a

vida cotidiana, proporcionando o desenvolvimento da imaginação sociológica, como nos apresenta Wright Mill:

Seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos (MILLS, 1982, p. 11).

Com a inclusão da obrigatoriedade do ensino de Sociologia podemos constatar que a maioria dos docentes estão inseridos nas instituições federais e rede estadual, no total de 25 e 1344, docentes respectivamente, uma vez que cabe aos estados da federação a responsabilidade pelo ensino médio, etapa do ensino na qual há a obrigatoriedade da disciplina. Como observamos na tabela abaixo:

Tabela 17 – Distribuição do quadro de professores de Sociologia por dependência administrativa.

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	Nº TOTAL DE PROFESSORES	PORCENTAGEM %
Federal	25	1,6%
Estadual	1344	86,8%
Privada	168	10,8%

Fonte: Dados do Censo Escolar 2019 (INEP, 2020).

Contudo é importante destacar a distribuição nas dependências administrativas levando em consideração a formação adequada dos docentes. Ainda que as escolas estaduais computarem com a maior parte dos professores e, por conseguinte, representar o principal lugar de trabalho para os docentes licenciados em Ciências Sociais, apenas 3,87% dos professores têm essa formação adequada e 0,45% são formados no bacharelado.

Com isso, a maioria dos estudantes do Ensino Médio de Pernambuco têm professores com outras formações como intercessores dos conhecimentos sociológicos. Já a rede federal de ensino – os Institutos Federais, o Colégio de Aplicação e o Colégio Militar, por exemplo – tem 60% dos professores de Sociologia formados em Ciências Sociais, seja licenciatura ou bacharelado. Os dados estão detalhados na tabela abaixo:

Tabela 18 - Distribuição do quadro de professores de Sociologia formados em Ciências Sociais

Dependência administrativa	Nº total de professores	Formados em Licenciatura em Ciências Sociais	Formados em Bacharelado em Ciências Sociais
Estado	1344	52 (3,87%)	6 (0,45%)

Federal	25	5 (20%)	10 (40%)
Privada	168	10 (5,95%)	3 (1,75%)

Fonte: Dados do Censo Escolar 2019 (INEP, 2020)

De acordo com a tabela, percebemos que o estado de Pernambuco ainda tem muito que avançar na adequação da formação dos professores de Sociologia que estão inseridos nas salas de aula do ensino médio, seja com a contratação via concurso público ou ainda com políticas públicas que incentivem os docentes para uma formação continuada, – seja ofertadas pela iniciativa da própria rede estadual ou proporcionada as condições legais para que o professor procure uma pós-graduação nas instituições de ensino superior como a Fundaj, UFPE, UPE e UFRPE que oferecem especializações, mestrados e doutorados na área de Sociologia.

É de suma importância essa qualificação dos professores para a qualidade das aulas e para a formação de alunos com uma reflexão crítica da realidade social que estão inseridos. Em relação à formação em cursos de pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado), encontramos os seguintes números, veja a tabela:

Tabela 19 – Distribuição do quadro de professores de Sociologia com pós-graduação por dependência administrativa PE

Dependência administrativa	Nº total de professores	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
Federal	25	2 (8%)	18 (72%)	5 (20%)	25 (100%)
Estado	1344	500 (37,2%)	28 (2,1%)	0 (0%)	528 (39,3%)
Privada	168	44 (26,2%)	13 (7,74%)	2 (1,2%)	59 (35,12%)

Fonte: Dados do Censo Escolar 2019 (INEP, 2020).

Verificamos que é considerável o número de professores da rede estadual que cursaram uma especialização. Porém, esse número desaba de maneira drástica na medida em que se eleva o título acadêmico. Podemos constatar que esse fenômeno se encontra relacionado com as políticas de formação continuada oferecidas pelo governo estadual e as condições efetivas dadas aos professores, resultando na impossibilidade, por vários fatores, seja as condições financeiras – pois os professores precisam continuar trabalhando – ou a alta carga-horária, por exemplo.

Desta maneira os docentes não conseguem uma dedicação exclusiva aos cursos de mestrado e doutorado, que são mais longos e que demandam maior tempo para a realização das pesquisas. Na rede federal, notamos, uma realidade totalmente distinta, onde 100% dos professores cursaram algum tipo de pós-graduação, com ênfase para os cursos de mestrado e doutorado.

4 – A EREER NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NA PARAÍBA

Na Paraíba a formação continuada para professores voltado para EREER é oferecida pela UFCG, que em 2014 aprovou o curso de pós-graduação Lato Sensu, denominado Especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais é ofertado no campus de Campina Grande, sob a responsabilidade do Centro de Humanidades – CH, é voltado para professores da área de humanas, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC).

O curso tem como objetivo a qualificação de professores da rede pública de ensino para o exercício do trabalho didático-pedagógico e conceitual sobre as relações étnico-raciais e o ensino da história e da cultura Afro-Brasileira, contribuindo para a formação continuada de educadores que atuam no ensino de história, Sociologia e de áreas afins; áreas que articulam as relações étnico-raciais enquanto tema transversal nos níveis fundamental e médio.

O curso tem uma carga horária total de 360 horas de aula, e ofereceu 100 (cem) vagas, a serem preenchidas por candidatos que atendam aos seguintes critérios: encontrar-se na condição de profissional efetivo da rede pública e ter concluído um curso de Licenciatura. Dentre os principais objetivos do curso podemos destacar:

- Qualificar professores da rede pública de ensino para o exercício do trabalho didático-pedagógico e conceitual sobre as relações étnico-raciais e o ensino da história e da cultura Afro-Brasileira;
- Intervir no debate sobre as relações étnico-raciais a partir do arcabouço discursivo da disciplina História e de áreas afins;
- Construir práticas educacionais que se orientem pela politização dos processos de exclusão e inclusão étnico-raciais;
- Contribuir para a formação continuada de educadores que atuam no ensino de história, de áreas afins e áreas que articulam as relações étnico-raciais enquanto tema transversal nos níveis fundamental e médio;

Até o ano de 2019 foram formadas cinco turmas de docentes especialistas em Educação para as Relações Étnico-Raciais, de acordo aos três eixos temáticos: debates das relações étnico-raciais; identidades, práticas docentes e pesquisa e cotidiano e ação pedagógica.

Apresentando a grade curricular a seguir:

**ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA
AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

NOME DA DISCIPLINA – 30horas
1. Conflitos étnicos na América: uma visão histórica
2. História e Historiografia Afro-brasileira
3- Os topos da miscigenação na Sociedade brasileira
4. Cultura Visual & Diversidade Étnica
5. Metodologia para o ensino das relações étnico-raciais
6. História, meio ambiente e questões étnicas
7. História e etnias indígenas no Brasil
8. As relações étnico-raciais nos livros didáticos
9. A diversidade étnico-racial na literatura brasileira
10. Cultura e identidades étnico-raciais
11. Identidades e conflitos sociais nas relações étnico-raciais
12. As relações étnico-raciais: registros fotográficos

O campus da UFCG, de Campina Grande e de Sumé, recebe o Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO iniciando suas atividades em março de 2018. O objetivo da pós-graduação é a formação de excelência de docentes, pesquisadores e profissionais, para atuarem na elaboração e difusão do saber e no desenvolvimento da área de Ciências Sociais, possui área de concentração em Ensino de Sociologia e as seguintes linhas de pesquisa: Educação, escola e sociedade; Juventude e questões contemporâneas; e Práticas de ensino e conteúdos curriculares.

No entanto o Profsocio não apresenta em sua grade curricular nenhuma disciplina voltada para a educação étnico racial, mesmo sendo uma pós-graduação voltada para professores de Sociologia que estão inseridos nas redes estaduais de ensino, essa lacuna deveria ser preenchida e atendendo a lei 10.639/2003 inserindo disciplinas obrigatórias e optativas na grade curricular do curso de mestrado em rede nacional. Desta forma o perfil do profissional a ser formado é o de docente-pesquisador altamente qualificado para o exercício da docência e a produção, socialização e intervenção do conhecimento educacional no âmbito da universidade e do ensino médio.

A formação continuada é imprescindível para que o professor não seja apenas responsável pela formação científica ou técnica dos alunos, como também pela formação humana, especialmente para a diversidade étnico racial presente na sociedade brasileira.

Logo, deverá tomar para si a atribuições de que a sua formação vai muito além do

ensinar conteúdos, mas outros aspectos relevantes devem ser considerados, como a visão de mundo que o aluno possui, como encaram a ciência, quais suas perspectivas de vida etc.

No tocante a temática étnico racial em atendimento a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório no país o ensino de história e de cultura africana e afro-brasileira nas escolas em sua totalidade, a legislação foi uma grande conquista, principalmente dos movimentos sociais negros e parceiros que lutavam há bastante tempo pela inserção do tema na educação, ainda enfrenta uma série de barreiras para ser de fato implementada com qualidade. Portanto na sua proposição política de combate ao racismo e às discriminações raciais no âmbito dos sistemas de ensino o parecer do Conselho Nacional de Educação menciona:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores [...]. É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes asiáticos, além das de raiz africana e europeia (BRASIL, 2004, p.8)

Nesta perspectiva a tabela abaixo apresenta todos os cursos de Sociologia oferecidos nas instituições de ensino superior da Paraíba, colocando em evidência as disciplinas voltadas para uma educação étnico-racial com a carga horária, sazonalidade de cada curso com o ano de implantação e o número de vagas disponibilizadas para aos alunos.

A inserção das respectivas disciplinas nos cursos é posteriormente a promulgação da lei 10.639/03, caracterizada inicialmente como uma decisão política, suas implicações pedagógicas mobilizaram dimensões amplas em relação à ação daqueles sujeitos que deverão aplicar a lei.

Tabela 20 – Disciplinas específicas em ERER das universidades da PB

Cursos de Graduação	Disciplinas Específicas em ERER	Carga horária no curso especificamente voltada para o ERER	Sazonalidade do curso	Ano de implantação	Nº de vagas ofertadas no curso
Sociologia - UEPB	*História e cultura afro-brasileira;	60h	Anual	2016	40
	*Educação, cultura e diversidade;	60h			40
	*História e cultura africana;	60h			40
	*Antropologia dos afro-brasileiros;	60h			40
	*Direitos humanos, diversidade e inclusão social;	60h			40
Ciências Sociais – UFCG (Campina Grande)	*Relações étnico-raciais;	60h	Anual	2018	40
Ciências Sociais – UFCG (Sumé)	*História e Cultura afro-brasileira;	60h	Anual	2018	30
Ciências Sociais - UFPB	*Relações étnico-raciais;	60h	anual	2006	30
	*Estudos afro-brasileiros;	60h		2006	

Fonte: site do curso das UFPB

No entanto a Secretaria Estadual de Educação da Paraíba não ofertou capacitações para a ERER, no período que esta pesquisa está sendo realizada, entre 2019-2021. Contudo esse período coincidiu com o início da pandemia da covid-19, com isso todas as capacitações oferecidas pela Secretaria de Educação Estadual foram voltadas para o ensino remoto e o uso das tecnologias nas aulas do ensino médio.

4.1 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA

No Estado da Paraíba foi criado em 2015 o Plano Estadual de Educação – PEE, com vigência de 10 (dez) anos, apresentando algumas diretrizes como: universalização do atendimento escolar, superação das desigualdades educacionais dando ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, melhoria da qualidade da educação, formação para o trabalho e para a cidadania, com destaque nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade e valorização dos profissionais da educação.

Contudo, destacamos que o PEE da Paraíba menciona dentre as temáticas abordadas uma no tocante à “Diversidade e educação para as relações étnico-raciais”. Nesta perspectiva, a legislação educacional brasileira, tem avançado, no sentido de garantir que as conquistas destas áreas sejam consolidadas, inicialmente, como fundamento constitucionalmente garantido e, posteriormente, normatizado na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), no PNE (Plano Nacional de Educação) e nas diversas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais, específicas a cada área.

No texto final da LDB, Lei nº 9.394/1996, a história e a cultura da população negra a ser considerada de uma maneira:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (LDB, 2010, p. 27).

Com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as questões de educação e racismo foram contempladas no volume 10 que trata sobre os “Temas Transversais: Pluralidade Cultural”, fornecendo as diretrizes iniciais para a inserção dos conteúdos voltados para a discussão da diversidade sociocultural do Brasil:

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. [...] A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças – não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento (BRASIL, 2001, p. 96-97).

Em 2003, o governo brasileiro sancionou a Lei. n ° 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Esta Lei foi alterada por meio da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que

passou a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Em 2004, foram divulgados dois importantes documentos do Ministério da Educação: a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as diretrizes para aplicabilidade da mencionada lei; e o Parecer CNE/CP 03/2004, expresso num texto com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em todos os níveis de escolarização de crianças, jovens, adultos e idosos no Brasil.

No ano de 2009, como resultado de parceria governamental com a sociedade civil/organizações negras, foi lançado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, um documento que resultou de parceria governamental.

No caso da Paraíba, o desdobramento deste processo foi, inicialmente, a criação da Lei 10.639/03 que passou a ser observada no “Plano Institucional” do município de João Pessoa, que realizou debate para se elaborar as Diretrizes para implementação da Lei 10.639/03 em João Pessoa, com a participação de órgãos públicos como a Secretaria Municipal de Educação, com a então Assessoria da Diversidade Humana, vinculada à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, e com a Coordenadoria de Políticas Públicas para as Mulheres e em parceria com várias organizações negras, sendo as referidas Diretrizes aprovadas no início do ano seguinte, pelo Conselho Municipal de Educação, conforme Resolução 002/2007 – “Implementa a educação das relações étnico-raciais e o ensino da temática de história e cultura afro-brasileira e africana no sistema municipal de ensino”.

No ano de 2010, ocorreu a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Paraíba, por meio do Processo CEE/PB (Conselho Estadual de Educação da Paraíba) nº 0021983- 5/2010 e do Parecer nº 149/2010 que foi aprovado em 1 de junho de 2010, a Resolução do CEE/PB visou complementar os marcos regulatórios da Lei 10.639/03.

Finalmente, o governo estadual passou a reconhecer as alterações da LDB, e passaram a incluir no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade do estudo da história afro-brasileira e indígena.

Nesse mesmo sentido, também em 2010, passou a funcionar o Fórum Estadual de Diversidade Étnico-racial, um órgão governamental, com composição mista, isto é, composto

por gestoras (es), integrantes de organizações negras, de grupos aliados e professoras (es) da Educação básica (de várias regiões da Paraíba) ao ensino superior (das três universidades públicas do Estado), e integrantes de organizações negras, com o objetivo de acompanhar e propor políticas públicas no âmbito da educação das relações étnico-raciais. A participação da sociedade civil organizada ressalta uma contribuição “singular” como nos apresenta COELHO, 2013 no que tange ao advento da Lei nº 10.639/2003:

Ela não emergiu do interior do sistema educacional, entendido aqui como as instâncias normativas e operacionais (o Ministério e as Secretarias de Educação – estaduais e municipais) e suas instâncias constituintes e legitimadoras, como o discurso acadêmico e os cursos de formação docente. Ela nasceu da demanda da sociedade civil organizada. Foram os movimentos civis que apontaram uma lacuna na formação oferecida: o subdimensionamento da participação do Negro na formação da nacionalidade brasileira e uma orientação exclusivamente europeia na compreensão dos processos que conformavam a trajetória histórica brasileira. (COELHO e COELHO, 2013, p.95)

Percebe-se, assim, que no plano legal, o Brasil avançou com a obrigatoriedade da Lei 10.639/03 e a Paraíba seguiu os mesmos passos. Na Paraíba temos observado uma situação de extremas desigualdades socioeconômicas e de difusão de práticas racistas no cotidiano, atingindo não só as subjetividades dos envolvidos, como os/as estudantes que ainda não têm recebido conteúdos que mostram o protagonismo de pessoas negras na sociedade brasileira.

O índice de mortalidade de jovens negros na Paraíba é alarmante sendo o estado considerado um dos mais violentos do Brasil. A incorporação da diversidade cultural no currículo escolar é um dos principais desafios da atualidade, de forma interdisciplinar e transversalmente, entendendo-a como uma perspectiva ampla que envolve diferenças em relação ao outro, individual ou coletivo, e pressupõe um padrão estabelecido, e que deve ser questionado. É importante destacar que a Paraíba possui ampla diversidade étnico-racial, destacando a população negra, os povos indígenas e ciganos, o que reforça ainda mais a necessidade de se trabalhar a valorização da diferença no contexto escolar.

Pensar um modelo de educação antirracista no âmbito nacional e estadual é a alternativa viável à democratização do acesso e a permanência do estudante negro na escola, ao mesmo tempo em que estaremos contribuindo para a formação de cidadãos críticos e ativos capazes de promover mudanças na sociedade.

A Meta 14 criada no PEE enfatiza que: “Implementar a educação das relações étnico-raciais, garantindo o cumprimento da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino no estado da Paraíba”.

A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica foi instituída por meio do Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, revogado pelo Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016, que amplia a abrangência da política nacional de formação para todos os profissionais da educação básica. A finalidade dessa política é organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios, a formação inicial e continuada desses profissionais que atuam nas redes públicas da educação básica.

Em cumprimento ao artigo 4º do Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, foi criado o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado da Paraíba, também no ano de 2009, a quem cabe a formulação de planos estratégicos, além do acompanhamento da sua execução e de sua revisão periódica.

O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente da Paraíba (FEPAD-PB) elaborou as suas normas internas de funcionamento, bem como o seu primeiro Plano Estratégico de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica do Estado da Paraíba, com base nas orientações emanadas do MEC.

Adotou-se a estratégia de estimular arranjos educacionais no âmbito do estado, coordenados pela Secretaria de Estado de Educação, envolvendo também as administrações municipais e as Instituições Públicas de Ensino Superior –IPES que oferecem cursos de licenciatura, com base nas diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE, 2007), que estabeleceu, no país, um novo regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios.

A concepção de formação docente apresentada pelo documento oficial do Estado da Paraíba - PLANO ESTRATÉGICO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA DO ESTADO PARAÍBA – busca uma formação permanente que abrange a formação inicial e continuada de forma orgânica, que faz a leitura e releitura da prática nas escolas, com o objetivo de melhorar a educação básica da rede pública paraibana. De acordo com Paulo Freire, 1996:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p.43-44)

Formar os educadores permanentemente, na perspectiva de Paulo Freire, é contribuir para uma educação problematizada e transformadora, que forme sujeitos capazes de fazer uma

leitura crítica do mundo; é garantir o respeito à diferença, seja de gênero, religião, raça, etnia e classe social; é contribuir para a mudança da realidade educacional do país e de nosso Estado.

Este plano estratégico busca estabelecer uma sintonia entre a formação inicial de docentes, os princípios prescritos pela LDB, bem como as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, incluindo os diversos níveis, etapas e modalidades. Com o intuito de fomentar as proposições de orientações gerais que apontem na direção da qualificação dos profissionais da educação e do atendimento às necessidades atuais da educação básica no nosso Estado.

A promoção da melhoria da qualidade do ensino, garantindo aprendizagens significativas para cada cidadão/cidadã paraibano (a) é um dos principais objetivos do poder público do Estado da Paraíba. Para tanto, faz-se necessário instituir uma política global de valorização dos profissionais da educação, a qual implica, além de um salário digno, boas condições de trabalho e a oferta de formação inicial e continuada, pelas Instituições de Educação Superior - IES identificam-se, no cenário da educação pública estadual, os esforços dos sistemas de ensino e das instituições formadoras em formar e qualificar docentes.

Formar mais e melhor os profissionais do magistério que atuam no ensino médio é apenas uma parte da tarefa. É preciso que seja garantida aos docentes a continuidade de seu processo de formação. De um lado, há de se repensar a própria formação, tendo em vista os desafios presentes e as novas exigências no campo da educação, que demandam profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, em especial, os docentes de Sociologia que fazem parte da rede de ensino estadual.

É necessário promover ações para a formação continuada de professores (as) das diversas etapas e modalidades, a fim de prevenir discriminação e garantir a educação escolar diferenciada às crianças negras respeitando suas crenças, costumes e tradições. Consolidando uma colaboração com a União e com os municípios, campanhas educativas, bem como elaborar material didático relacionado às diversas etnias para divulgação e utilização nas escolas do Estado, considerando a identidade cultural do Estado da Paraíba.

No tocante a uma efetivação de uma colaboração da União e dos municípios ao cumprimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que determinam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas. Estimulando a inserção nos cursos de graduação de conteúdos que promovam o combate ao racismo, o respeito às diferenças, a laicidade do Estado e as manifestações culturais na educação básica, a fim de combater o racismo institucional.

No entanto é importante explicitar as disciplinas voltadas para a EREER dos cursos oferecidos nas instituições de ensino superior da Paraíba, que foram inseridas na grade curricular dos cursos de graduação depois da Lei 10.639/2003 que tornou obrigatório no país o ensino de história e de cultura africana e afro-brasileira nas escolas, destacando a carga horaria, a sazonalidade do curso, ano de implantação e o número de vagas disponíveis.

Desta forma fica evidente que a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia a partir de 2008 pela lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008 altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio, fortaleceu os cursos de Ciências Sociais que já existiam e favoreceu a criação de novos cursos de graduação em universidades. Como o autor Amurabi Oliveira afirma que:

Com o advento da Lei Nº 11.684/08, a necessidade de se repensar os cursos existentes se coloca como proeminente, bem como surge uma demanda real para a criação de novos cursos de Ciências Sociais, visando à formação de professores de Sociologia. É nesse curto intervalo de tempo que analisamos, entre os anos de 2008 e 2013, que ocorre a ampliação mais significativa do número de cursos de Ciências Sociais no Nordeste, sendo criados mais onze novos cursos junto às seguintes Universidades por Estado: Bahia, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; Maranhão, UFMA, nos campi de Bacabal, Imperatriz e São Bernardo; Paraíba, UFCG, campus de Sumé; Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Pernambuco – UPE; Piauí – Universidade Estadual do Piauí (UESPI), totalizando 11 novos cursos, ou seja, um aumento de 78% no número total, sendo que tais cursos ofereceram conjuntamente no ano de 2013 mais 520 vagas para a formação de professores habilitados a lecionar Sociologia na Educação Básica (AMURABI, 2015, p. 290).

Porém de acordo ao autor Amurabi (2015) podemos observar que tais cursos são voltados para a formação de professores habilitados a lecionar Sociologia, esse aspecto se deve ao fato de que são todos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais.

5 – A EREER E OS DOCENTES DE SOCIOLOGIA EM PERNAMBUCO

O Plano Estadual de Educação (PEE) de 2015-2025 representa um marco para o avanço na concretização das políticas educacionais do Estado de Pernambuco, constituindo-se em documento norteador para a educação no próximo decênio. Abrange um conjunto de medidas voltadas para a melhoria da qualidade da educação, para o aperfeiçoamento da participação cidadã e da gestão democrática, para a promoção crescente da valorização dos profissionais da

educação, para o enfrentamento das desigualdades e valorização da diversidade, e de um padrão sustentável de financiamento da Educação.

Este Plano tem suas metas e estratégias alinhadas ao Plano Nacional de Educação, e expressa um compromisso político de Estado que transcende governos e promove mudanças nas políticas educacionais geradoras de avanços no processo educacional, e em consequência, da qualidade de vida da sociedade pernambucana.

O PEE se pauta pela concepção da educação como direito de todos e responsabilidade do Estado e da sociedade, cuja materialização terá na institucionalização do Sistema Estadual de Educação de Pernambuco articulado ao Sistema Nacional de Educação, o suporte para a realização de ações em regime de colaboração com a União e os Municípios.

Construído em um processo participativo coordenado pelo Fórum Estadual de Educação de Pernambuco, instância de interlocução entre a sociedade política e a sociedade civil, o PEE tem como foco a democratização do acesso, a qualificação da permanência do estudante na educação básica e na educação superior, a elevação dos patamares de qualidade da educação oferecida nas diversas etapas e modalidades e a valorização dos profissionais da educação, dimensões que estão em consonância com o amplo debate instaurado em todo o Estado.

A valorização da diversidade com o intuito de combater as desigualdades, além de questões mais específicas, portanto, a política educacional visa à superação das desigualdades que envolvem os estudantes em todas as suas dimensões.

Assim, no que se refere às relações étnico-raciais, a política educacional se expressa por meio de ações afirmativas que devem colaborar para a erradicação das desigualdades raciais e sociais, valendo-se da promoção de uma educação antirracista compromissada com o combate a todas as formas de discriminação, com a valorização e respeito à diversidade. Como o autor Oliveira afirma:

“O que a legislação propõe não está em conformidade epistemológica com certa tradição curricular praticada nos sistemas de ensino. Assim, instituir inicialmente a obrigatoriedade do ensino de história da África e dos negros no Brasil requer um complexo investimento na formação docente e uma problematização dos referenciais teóricos e pedagógicos dos cursos de graduação e licenciatura.” (OLIVEIRA, 2012)

Entretanto é imprescindível assegurar a obrigatoriedade do ensino da história das populações negras e indígenas do Brasil como uma das condições à valorização da identidade étnico-racial e construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural. Ou seja, a tônica da política explicitada no PEE, reiterativa das linhas adotadas no PNE, é romper com a ideologia dos iguais e valorizar as diferenças e a diversidade requer uma atuação sobre os mecanismos

sociais que transformam as diferenças em desigualdade e apagam a realidade da igualdade na diferença.

Nessa perspectiva, a implantação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira exigirá o acompanhamento do Conselho Estadual de Educação e dos Conselhos Municipais de Educação, junto às entidades do movimento negro, os quais deverão observar a evolução da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro brasileira e Africana, dentro do regime de colaboração e autonomia, dando importância aos planejamentos, sem omitir a participação dos interessados, definindo medidas urgentes nos cursos de formação de professores e incentivando a construção e a divulgação de conhecimentos, o desenvolvimento, a pesquisa e o envolvimento comunitário nas questões étnico-raciais.

As políticas do estado de Pernambuco para a formação de professores para uma educação étnico-racial, foram coordenadas pela Gerência de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania, fazendo parte do Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais.

As ações de formação continuada de professores desenvolvidas pela Secretaria de Educação de Pernambuco relacionadas à educação das relações étnico-raciais foram implementadas de forma tardia, somente a partir de 2015, doze anos depois da promulgação da lei que estabeleceu a obrigatoriedade nos currículos escolares da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, no caso, a lei 10.639/03.

Com o intuito de criar um programa de formação para os(as) professores(as), em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em colaboração com o Fórum de Educação e Diversidade Étnico-Racial, NEAB's das instituições públicas de ensino superior, MEC e organizações dos movimentos negro e indígena, sobre a temática da educação das relações étnico-raciais, assegurando-lhes a participação, com disponibilidade de carga horária, em pelo menos 40 (quarenta) horas anuais nas atividades de formação (cursos, simpósios, debates, encontros, congressos, etc.). Realizando uma socialização de experiências e capacitação específica com as equipes gestoras sobre racismo institucional e as suas diversas formas de manifestação no cotidiano escolar. Como afirma Novoa em relação a formação de docentes:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. A dinamização de dispositivos de investigação-ação e de

investigação-formação pode dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão. (NOVOA, p.16-17,1992)

As formações para os docentes foram ofertadas em todas as gerências regionais de ensino do Estado de Pernambuco com a intenção de que toda rede de ensino fosse contemplada. No entanto, destacaremos as formações que aconteceram nos anos de 2019 e 2020, corroborando com o início da pesquisa. Em 2019, foram realizadas as seguintes formações, como será apresentada na tabela a seguir, especificando a ação, o local e o público beneficiado:

Tabela 21 – Atividades realizadas em 2019 em PE

AÇÃO	DATA	LOCAL	PÚBLICO BENEFICIADO
II Seminário Estadual sobre a História e Cultura dos Povos Ciganos de Pernambuco	24 de maio	Secretaria de Educação	Técnicos de Educação em Direitos Humanos, Educadores de Apoio e Docentes da Área de Conhecimento das Ciências Humanas das 04 Gerências Regionais de Educação da Região Metropolitana do Recife.
Lançamento e oficina para professores da rede estadual do livro Cotidianos afrodescendentes: um percurso visual nos acervos da Fundação Joaquim Nabuco (parceria com a FUNDAJ)	28 de agosto	Fundação Joaquim Nabuco	Técnicos de Educação em Direitos Humanos, Educadores de Apoio e Docentes da Área de Conhecimento das Ciências Humanas das 04 Gerências Regionais de Educação da Região Metropolitana do Recife.
Projeto Sankofa	Agosto (1ª etapa) novembro (2ª etapa)	11 escolas das 04 Gerências Regionais de Educação da Região Metropolitana do Recife	Docentes e estudantes das 04 Gerências Regionais de Educação da Região Metropolitana do Recife
Seminário sobre Gênero e Raça para Gestores das Escolas Estaduais de Caruaru.	13 de setembro	GRE Caruaru	Equipes Gestoras Escolares e Educadores de Apoio e das Escolas estaduais localizadas em Caruaru.
V Simpósio Estadual da Educação das Relações Étnico-raciais.	02 de dezembro	Centro Universitário	Técnicos de Educação em Direitos Humanos, Educadores de Apoio e Docentes

		Tiradentes (UNIT)	das 16 Gerências Regionais de Educação de Pernambuco.
--	--	----------------------	---

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Tabela 22 – Atividades realizadas em 2020 em PE

AÇÃO	DATA	LOCAL	PÚBLICO BENEFICIADO
Oficina Trabalhando os Parâmetros Curriculares de Pernambuco na Perspectiva da Educação das Relações Étnico-raciais	14/02	GRE Garanhuns	Técnicos de Educação em Direitos Humanos, Educadores de Apoio e Docentes da Gerência Regional de Educação
	19/02	GRE Araripina	
	18/02	GRE Salgueiro	
	10/02	GRE Caruaru	
	11/02	GRE Nazaré da Mata	
Curso EKO PAPO: Diversidade Étnico racial na Escola	07, 14, 21 de outubro e 04/11	Plataforma google meet	Técnicos de Educação em Direitos Humanos, Educadores de Apoio e Docentes da Gerência Regional de Educação
Live A Educação e o Combate ao Racismo (GRE Metropolitana Sul)	15/06	Plataforma google meet	
Live Mitos e Verdades Sobre o Racismo Estrutural no Brasil (GRE Vitória de Santo Antão).	16/07	Canal de youtube da GRE Vitória de Santo Antão.	
Live Cotas Raciais (GRE Garanhuns)	17/11	Plataforma google meet	
VI Simpósio Estadual da Educação das Relações Étnico-raciais.	09 a 11 de dezembro	Canal de youtube da Secretaria de Educação de Pernambuco.	

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

No tocante às formações ofertadas para docentes, educadores de apoio, alunos, gestores e técnicos de educação, cada encontro promoveu um debate intenso sobre a temática étnico-racial nas escolas pernambucanas que englobaram as várias gerências regionais do Estado – do litoral ao sertão – com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino da rede, fortalecendo as discussões e o combate ao racismo por uma educação antirracista nas escolas de ensino médio do Estado.

Diante da pandemia do covid-19, as ações continuaram sendo realizadas de forma remota pela Secretaria de Educação, respeitando todos os protocolos da OMS (Organização Mundial de Saúde). Os debates foram disponibilizados pela plataforma google meet e foram

realizada lives pelo canal oficial do youtube da Secretaria de Educação, com a participação dos professores que fazem parte de toda rede.

A introdução de disciplinas no curso de graduação de Ciências Sociais da UFPE apresenta disciplinas voltada para a EREER em atendimento à promulgação da lei 10.639/03, caracterizada inicialmente como uma decisão polític. Suas implicações pedagógicas mobilizaram dimensões amplas em relação à ação daqueles sujeitos que deverão aplicar a lei. A tabela a seguir destaca as disciplinas com suas respectivas ementas, carga horaria e que são disponibilizadas de forma eletiva na grade curricular do curso de Ciência Sociais.

Tabela 23 – Disciplinas específicas em EREER da UFPE

Disciplinas de Ciências Sociais - UFPE	Ementas da disciplina	Carga Horária
Negros e Relações Interécticas	Através da conceituação das relações Interécticas, analisar as relações das comunidades negras com a sociedade.	60h
Relações Raciais	Analisar as condições sócio históricas bem como as formações discursivas que tem posicionado a população negra em condições de subalternidade em relação à branca no contexto internacional e brasileiro.	60h
Religiões Afro-Brasileiras	Análise antropológica, clássicas e contemporâneas, das principais religiões de origem afro-brasileira.	60h
Sociologia das Sociedades Africanas	Análise da produção do conhecimento sobre a formação das sociedades africanas, processos de colonização. Lutas de libertação nacional. África contemporânea. Novas abordagens sociológicas sobre África.	60h

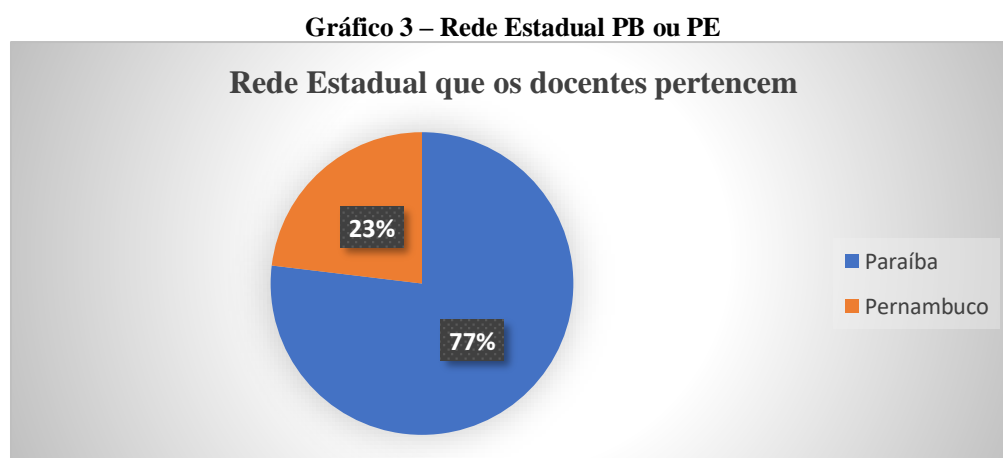
Fonte: UFPE

No entanto podemos observar que as disciplinas de EREER foram inseridas na grade curricular do curso depois da lei 10.639/2003, atendendo as exigências do texto da lei, porém para o fortalecimento das disciplinas seria importante que fossem obrigatórias, pois desta forma

todos os alunos teriam contato com a temática da ERER, fortalecendo desta forma, as disciplinas que fazem parte da grade curricular dos cursos de Ciências Sociais das universidades pernambucanas.

5.1 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO E ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO

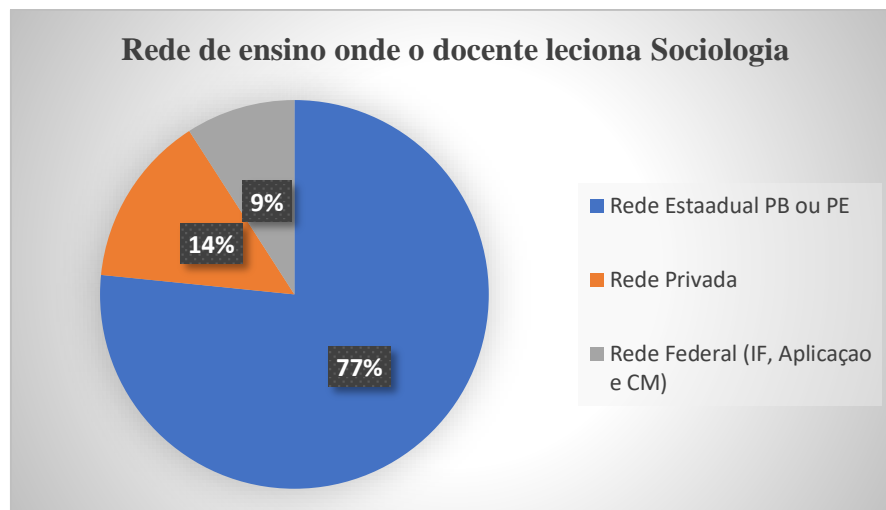
O questionário foi construído como parte integrante desta pesquisa foi realizado de forma online por alguns (as) professores (as) através do Google forms. O convite foi enviado através do WhatsApp com o intuito de apresentar a proposta, informalmente, sondar o interesse do (a) professor (a) em participar do questionário. Na ocasião foi enviado o link do questionário para ser respondido no prazo de 10 (dez) dias, foi respondido por 14 docentes que enviaram o questionário no prazo indicado, deste total de a maioria que participou foram da Paraíba com 76,9% e de Pernambuco com 23,1%. Veja o gráfico a seguir:



Fonte: Questionário aplicado pela autora

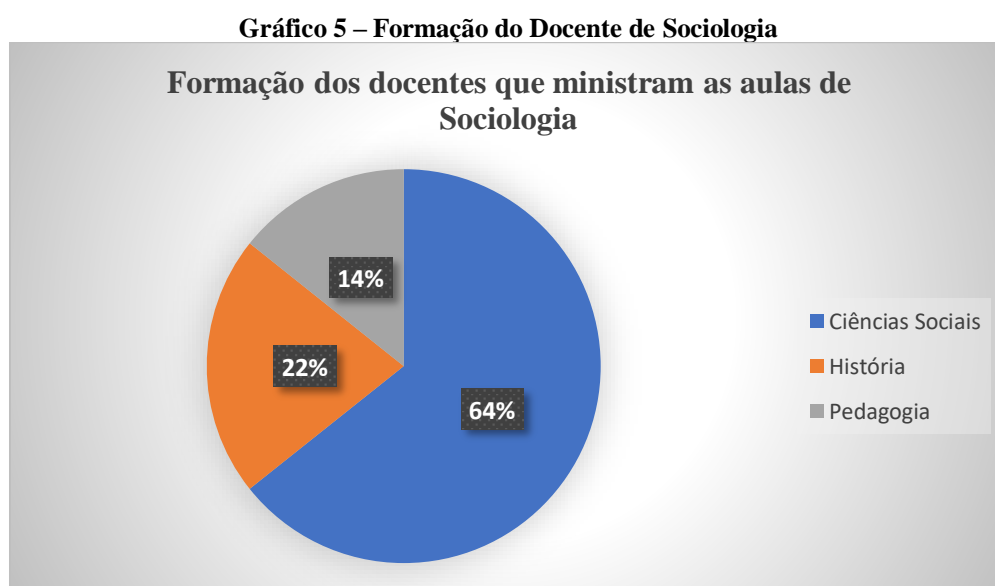
Os docentes que aceitaram participar na análise do material são professores com idade entre 30 a 54 anos e que fazem parte da rede estadual de ensino da Paraíba e de Pernambuco, da rede privada e rede federal de ensino (IF, Aplicação e CM). Como podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Rede de Ensino do Docente de Sociologia



Fonte: Questionário aplicado pela autora

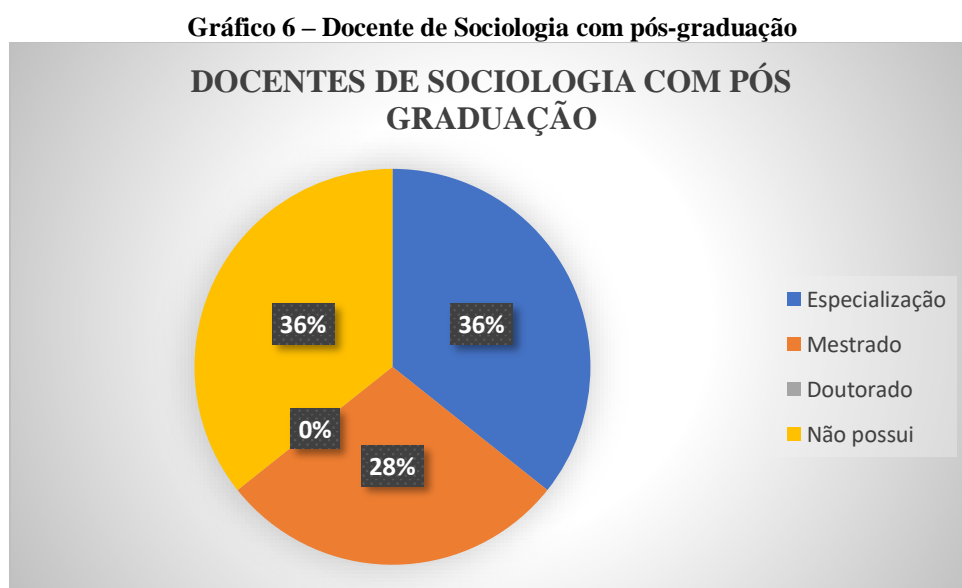
O perfil de formação desses docentes são as seguintes: Licenciaturas em História, Pedagogia e Ciências Sociais. Todos eles lecionaram ou lecionam a disciplina de Sociologia nos últimos três anos, mesmo não possuindo a formação na área, aspecto que é bastante comum acontecer nas redes de ensino da Paraíba e de Pernambuco. Como mostra o gráfico a seguir:



Fonte: Questionário aplicado pela autora

Após as perguntas sobre a formação inicial, os docentes foram questionados sobre ter ou não pós-graduação e qual seria o nível desta formação continuada, para auxiliar sua prática

docente na sala de aula na disciplina de Sociologia. Dos 14 docentes que responderam, 5 tinham pós-graduação a nível de especialização, 4 docentes com mestrado e 5 não tinham nenhuma pós-graduação. Destacamos ainda que as instituições aonde os docentes fizeram as suas formações continuadas foram a UFCG, UFPE e Fundaj, nas seguintes áreas Ciências Sociais, Educação, Mídias. Veja o gráfico a seguir:



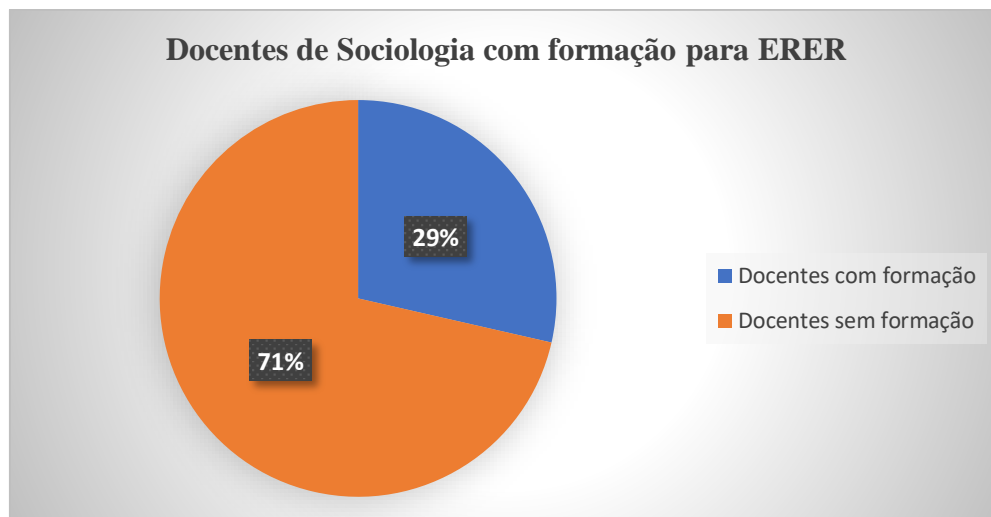
Fonte: Questionário aplicado pela autora

No questionamento sobre o docente possuir ou não formação voltada para a temática da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), constatamos que 10 docentes não têm nenhuma formação e que apenas 4 apresentavam.

O docente aqui identificado como A relatou que “a falta de incentivo por parte da rede contribui para que não consiga fazer a sua pós-graduação, e que se fosse possível fazer seria de grande importância essa oferta, pois os episódios de discriminação são frequentes na escola”.

Outro docente, identificado como B, relatou que “com o conhecimento específico nas ERER a minha prática docente melhorou e a interação com os alunos nos debates em sala de aula, mas que tenho o interesse de fazer ainda mais formações, pois quero ampliar meus conhecimentos melhorando a minha prática pedagógica”. Veja o gráfico a seguir:

Gráfico 7 – Docentes de Sociologia com formação para ERER



Fonte: Questionário aplicado pela autora

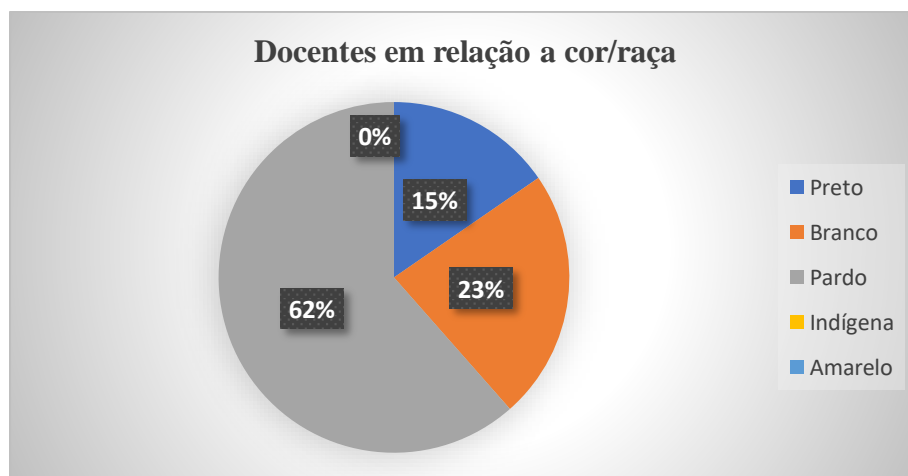
Todos foram unânimes de forma positiva na resposta sobre ter o interesse de fazer algum curso de formação voltado para EREER, o docente identificado como C expôs que “o conhecimento para essa temática é essencial para combater o racismo no ambiente escolar e torna-se uma base importante para uma educação antirracista nas aulas do ensino médio”.

No questionamento sobre o material didático utilizado para ministrar as aulas com a temática EREER os docentes foram precisos e mencionaram apenas o livro didático como recurso utilizado nas aulas.

O docente identificado como D relata que “o livro didático é o único recurso utilizado nas minhas aulas, pois com a carga horaria reduzida de Sociologia, com uma aula semanal, dificulta bastante a prática pedagógica, e a escassez de equipamentos na escola, pois a escola que trabalho possui apenas um datashow, disputado por todos os colegas professores, inviabilizando exibições de filmes, imagens e documentários”.

Ao questionarmos aos docentes sobre sua auto-identificação em relação a cor/raça constatamos que a maioria se auto identifica como pardo com 61,5% e a minoria foi de pretos com 15,4% dos docentes que participaram, refletindo a diversidade brasileira. Como destacamos no gráfico:

Gráfico 8 – Docentes em relação a cor/raça



Fonte: Questionário aplicado pela autora

Sobre a escola possuir algum projeto pedagógico voltado para uma educação étnico racial os docentes foram unânimes ao responderem que as escolas em que trabalham não tem nenhum projeto nesta área.

Mas três docentes demonstraram interesse em elaborar projetos para a EREER depois que responderam o formulário. O docente identificado como B relata que “um projeto com o objetivo da valorização da cultura afro-brasileira e o combate à discriminação racial, envolvendo toda comunidade escolar de forma interdisciplinar”. Ao finalizarmos o questionário, perguntamos a importância de trabalhar com a temática EREER, todos se manifestaram de forma positiva sobre a temática.

Alguns dos relatos: “Excelente pesquisa. É um assunto presente no cotidiano dos alunos e ajuda no combate à discriminação racial”. “No contexto atual da nossa sociedade se exige um preparo maior para dialogar com os jovens do ensino médio para desmistificar a prática dos discursos de ódio contra negros”. “Nosso país ainda é extremamente racista e a educação possui um papel fundamental na transformação desta mentalidade”.

Após as contribuições dos docentes participantes do questionário podemos perceber, nitidamente, a ausência de formação entre os docentes referente a temática étnico racial. Contudo de forma positiva os docentes demonstram as suas impressões sobre a temática abordada e a disponibilidade em fazer uma formação na área da EREER, com intuito de melhorar a sua prática pedagógica, com aulas dinâmicas e com mais interações dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória vivenciada durante o período de construção desta pesquisa percorreu diversas barreiras antes de chegarmos à sua conclusão. A princípio, vivenciamos um período bastante conturbado no país, com destaque para a questão da saúde devido à pandemia da COVID-19 e à crise política que dificultaram, dentre outras demandas, o investimento na Educação.

O presente trabalho teve o intuito de verificar a formação de professores de Sociologia voltada para uma Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). O estudo se dirige aos professores que atuam no ensino médio dos estados da Paraíba e Pernambuco.

De forma sucinta, a verificação seguiu uma linha de pensamento impulsionada primeiro pela necessidade de apreensão do diálogo existente entre a formação docente em Sociologia e a ERER, depois disso, pela importância de refletir sobre a consolidação do currículo de Sociologia e seus impactos na definição de conteúdos sobre a temática étnico-racial nas escolas de ensino médio.

Diante dos levantamentos e análises da documentação consultada, observamos que a formação inicial dos professores de Sociologia dos Estados da Paraíba e Pernambuco, nos cursos de graduação, apresenta lacunas, sobretudo, no que se refere à implementação de uma ERER. No entanto, a partir desse momento podemos questionar, como as questões de relações raciais permeiam o processo formativo da(o) futura(o) socióloga(o)? E Como a Lei 10.639/2003 é aplicada nos cursos de licenciatura em Sociologia? Qual a contribuição teórica e prática desse debate na formação inicial? Quais as disciplinas que trabalham tal temática nos cursos? Essas disciplinas contribuem na reelaboração de conceitos sobre a questão?

Esses questionamentos são relevantes quando consideramos o embate existente entre a teoria e a prática dos docentes. Destacamos que é importante para o docente, na sua formação inicial, conhecer os pensadores bem como suas teorias, mas é imprescindível, sem dúvidas, além de ter o conhecimento dos conteúdos que são aplicados na sala de aula, vivenciar a realidade o cotidiano escolar, acompanhando o currículo obrigatório já pré-estabelecido pelas redes de ensino, desde o início da graduação. Caso fosse aplicado, esse seria um processo bastante positivo para a formação dos professores de Sociologia, evitando, assim, o desencontro entre a teoria e prática em sala de aula.

Na concepção de Ioschpe (2010) é preciso focar nos cursos de formação inicial de professores para a realidade da prática de sala de aula, dando menos ênfase à teoria. De acordo com Santos; Silva; Oliveira (2017) precisamos não apenas aprofundar o ensino de matérias específicas, como também melhorar a ligação entre o conteúdo e a didática.

No tocante à temática ERER observamos que os cursos de graduação em Sociologia das universidades paraibanas e pernambucanas começaram a inserir as disciplinas específicas a partir de 2003 com a promulgação da lei 10.639/03, valendo salientar que a maioria destas disciplinas são ofertadas de forma optativa para os graduandos: depois da conclusão do curso

apenas aqueles docentes que realmente sentem a necessidade de fazer uma capacitação na área de ERER encontram a oportunidade de lidar com a realidade em sala de aula, pois não tiveram esse debate na sua formação inicial.

Considerar a importância dos cursos de formação ajudaria nesse processo de melhoria da qualidade do ensino, porém quando a sociedade e os governantes passarem a tratar o sistema educacional como sendo um aspecto essencial para construção das relações sociais, poderemos modificar essa realidade, revertendo a desvalorização do profissional da educação.

Atualmente, em especial depois de 2016, com a mudança política ocasionada pelo impeachment da Presidenta Dilma, a preocupação com os profissionais da educação não é questão presente e ativa na nossa sociedade e muito menos prioridade por parte do poder público, apesar da precariedade da educação no Brasil. Não se observa o intuito de buscar melhorias nem em relação a uma formação continuada, nem no tocante aos salários dos professores.

A realidade vivida pelos educadores, as dificuldades enfrentadas pelos docentes na frequência e participação de qualquer modalidade de formação contínua, ocasionam a diminuição da atuação docente nas aprendizagens da formação inicial ou continuada assim como naquelas situações que são frutos de estímulos informais em seu cotidiano, como conversas na sala dos professores, troca de experiências, leituras esporádicas de artigos e revistas.

Isso acontece porque os professores não dispõem de tempo para fazer uma pós-graduação, e ainda se desdobram ministrando aula em mais de uma escola para completar a sua carga horária: realidade que é retratada nesta pesquisa quando destacamos o total de docentes das redes de ensino da PB e PE que possuem pós-graduação, pois à medida que o grau de instrução – especialista, mestre ou doutor – aumenta vai diminuindo o número de professores capacitados com esses títulos acadêmicos inseridos nas redes estaduais de ensino.

Enquanto a educação não for prioridade no país, as lacunas educacionais serão gigantescas, principalmente em relação à ERER, tornando a questão de difícil superação.

Neste âmbito, segundo Isaura (2007), a formação de professores deve ser repensada e priorizada em duas direções: com componentes e atividades integrantes da formação inicial sugeridas para a formação continuada, compreendendo na sociedade o papel do professor como elemento básico na mediação dos procedimentos essenciais na formação da cidadania dos alunos, de modo a promover a superação do fracasso e das desigualdades escolares.

No processo de formação dos professores, raramente é rompido o plano de cotidianidade, pois, através dele, adquirimos a capacidade de fazer opções numa perspectiva histórico-social e não simplesmente particular, o princípio metodológico da conscientização, como perspectiva de globalidade de uma proposta de formação de professores. (ISAURA, 2007 p.21)

Todavia, faz parte do processo de formação docente ter a capacidade de conhecer as trajetórias e exercer princípios que orientem a prática do professor, pois esses são detalhes interessantes que ajudariam na melhoria profissional. Podemos problematizar: afinal, a formação dos professores possibilita aos mesmos poderem ministrar suas aulas de forma eficiente – dentro da realidade que vivem os alunos –, fazendo com que realmente os alunos aprendam e cresçam intelectualmente, estando preparados de forma crítica e reflexiva para as demandas sociais?

Assim, percebemos a necessidade de os docentes de Sociologia, enquanto intelectuais públicos (Braga; Burawoy, 2009), operarem um diálogo e uma intervenção na realidade social dos jovens estudantes do ensino médio, estimulando a reflexão de forma crítica da sociedade em que estão inseridos.

Nelson Tomazi (2008) afirma que a inserção da Sociologia no espaço escolar inserirá a prática de professores na matriz curricular, não somente enquanto profissionais do ensino, mas ao mesmo tempo como educadores e investidores da realidade social em cada instituição de ensino. Desta forma foi importante analisar as condições nas quais acontecem a formação dos docentes, observando os desafios que os próprios professores já enfrentam no seu dia a dia e como foi importante o reconhecimento da Sociologia como disciplina obrigatória em 2008 de acordo a lei 11.684.

O desafio do professor é equacionar a sua formação acadêmica com a sua prática nas salas de aula com o intuito de transformar a sociedade através da educação, como Paulo Freire³ defend. Por esta razão, o educador precisa entender e interagir com a realidade do aluno proporcionando um ensino atrativo e transformador que é alcançado com a prática e o conhecimento do professor em sala de aula.

Por meio do ensino da Sociologia e da prática docente os alunos do ensino médio se tornam críticos para as questões sociais, e por este motivo, alguns políticos retiram a disciplina ou a colocam na parte diversificada do currículo como percebemos na BNCC, para que os indivíduos não assimilem os problemas sociais de uma maneira crítica reflexiva, e querem

³ Paulo Freire (1921-1997) foi um educador e filósofo brasileiro, considerado um dos pensadores mais notáveis da história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica.

apenas “máquinas” voltados para um ensino técnico, não seres humanos capazes de enfrentar as mudanças que ocorrem na sociedade com criticidade.

Do ponto de vista prático, a questão de se saber se a Sociologia deve ou não ser incluída no currículo oficial da escola secundária brasileira possui a mesma natureza que qualquer outra questão relativa às possibilidades de introduzir-se determinada inovação dentro de um sistema dado. Quando o sociólogo se propõe uma questão desta ordem, ele começa pela análise do sistema existente de fato, no qual se pretende introduzir a inovação. Depois, passa para uma análise mais complexa, em que o sistema é considerado em relação com as condições socioculturais que o suportam. E, por fim, chega à análise dos efeitos presumíveis da inovação tendo em mira o grau de integração estrutural e as condições de funcionamento do sistema, como uma unidade relativamente autônoma e como um complexo de relações dependentes no seio de unidades maiores. Embora seja impossível seguir aqui, rigorosamente, esse procedimento metódico, achamos que devemos nos inspirar nele, na apresentação sumária de nossas reflexões e sugestões (FERNANDES, 1954, p. 97).

A disciplina de Sociologia desempenha uma função no ensino de grande validade, tendo em vista ser o ensino médio um momento final da educação básica, uma passagem na formação do indivíduo, onde ele deverá escolher uma profissão, progredir nos estudos, ser cidadão ou ainda como destaca BODART (2018):

[...] o acesso à Sociologia escolar promove condições para que os alunos ampliem sua capacidade de leitura do mundo social, colaborando para dois grandes objetivos da educação brasileira destacados pela LDB (1996): formar cidadãos e preparar para o mundo do trabalho. Além do mais, a Sociologia promove o olhar desnaturalizado dos fenômenos sociais, enxergando-os sob uma perspectiva histórica, relacional e dialética, o que fomenta uma postura crítica diante do mundo, possibilitando aos alunos inserção consciente nos diversos espaços da sociedade. (BODART, 2018)

Podemos ressaltar que a disciplina de Sociologia no ensino médio, como também é observado nas OCEM, exerce um papel extremamente relevante na formação do jovem e no seu preparo para a cidadania de forma crítico-reflexiva diante dos problemas sociais enfrentados.

A escola, enquanto espaço de transição entre o privado (família) e o público (sociedade), pode fornecer ao estudante elementos que facilitem esse rito de passagem. Este jovem do ensino médio, abastecido do conhecimento científico sobre os processos de desigualdade e o conhecimento da diversidade racial existente na sociedade que afligem nosso cotidiano brasileiro, pode atuar como um elemento transformador da realidade social.

Diante do exposto, podemos analisar que a formação de professores de Sociologia para uma EREB vem ganhando espaço nas grades curriculares dos cursos paulatinamente. Como foi demonstrado na pesquisa, a maioria das disciplinas sobre esta temática são ofertadas como

optativas com uma carga horária reduzida, pois essas disciplinas passaram a fazer parte da grade curricular apenas após a lei 10.639/03.

A abordagem das questões étnico-raciais no ensino médio depende muito da formação inicial dos docentes, como podemos perceber com a análise do questionário aplicado com os docentes das redes de ensino da Paraíba e Pernambuco, que precisam avançar para além dos discursos, ou seja, se por um lado, as pesquisas acadêmicas em torno da formação de professores, questão racial e educação são necessárias, por outro lado precisam chegar à escola e sala de aula, alterando antes os espaços de formação docente.

Nesta perspectiva, foi observado que a rede de ensino da Paraíba priorizou a contratação de professores por meio de concurso público, com isso houve a efetivação de docentes com formação adequada para ministrar aulas da disciplina de Sociologia, porém não ofereceu para os professores da rede formações continuadas para a EREER no período que foi realizada esta pesquisa.

Já rede de ensino de Pernambuco contrata os professores através de contratos temporários sem estabilidade, resultando na precariedade do trabalho dos docentes, como constatamos nos dados apresentados na pesquisa, e a maioria dos professores que ministram as aulas de Sociologia não apresentam formação adequada. Todavia a rede de ensino ofertou cursos de formação continuada voltados para EREER para os docentes que fazem parte da rede de ensino pernambucana.

Desta forma, seria de suma importância que tanto os cursos de formação inicial ou continuada de professores de Sociologia, diversificassem as grades curriculares com mais disciplinas para EREER e que fossem ofertadas de forma obrigatória com uma carga horária de 60h. Com isso todos os futuros docentes teriam contato com a temática através de conteúdos e práticas pedagógicas voltadas para EREER.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. (coord.). **Formação de professores no Brasil**: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. São Paulo: Moderna, 2016. 112 p. Disponível em: https://www.pibid.ufv.br/wp-content/uploads/Formacao_de_professores_no_brasil_diagnostico_agenda_de_politicas_e_estrategias_para_a_mudanca_todos_pela_educacao.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

AGUIAR, Márcio Mucedula. Relação étnico-raciais e formação docente situação de discriminação racial na educação básica. *In*: REVISTA ELETRONICA DE EDUCAÇÃO. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos, Programa de pós-graduação em Educação, 2007.

ALMEIDA, Rosemary de Oliveira; ALVES, Judas Tadeu Pereira. Ensino de Sociologia na Escola Básica: experiência do PIBID na formação de professores. *In*: GONÇALVES, Danyelle Nilin (org.) **Sociologia e Juventude no Ensino Médio**: formação, PIBID e outras experiências. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 153-167.

APPLE, Michael W; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando. **Sociologia da educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1968. 352 p.

BARBOSA, Maria Valéria. **Relações étnico-raciais e progressão continuada na escola: o difícil diálogo com a inclusão**. 2010 262 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101013>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BODART, Cristiano das Neves (org.) *et al.* **Sociologia escolar: ensino, discussões e experiências**. Porto Alegre: CirKula, 2018. Disponível em: <https://abecs.com.br/wp-content/uploads/2019/08/Sociologia-Escolar.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2019.

BODART, Cristiano das Neves; SAMPAIO-SILVA, Roniel. **Quem leciona Sociologia após os 10 anos de presença no ensino brasileiro?** O ensino de Sociologia no Brasil, v. 1 Cap. 2, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336274415_Capitulo_2_QUEM_LECIONA_SOCIOLOGIA_APOS_10_ANOS_DE_PRESENCIA_NO_ENSINO_MEDIO_BRASILEIRO. Acesso em 10 dez. 2019.

BOTELHO, André; CARVALHO, Lucas Correia. A sociedade em movimento: dimensões da mudança na Sociologia de Maria Isaura Pereira de Queiroz. **Sociedade e Estado**, v. 26, p. 209-238, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922011000200011>. Acesso em: 11 dez. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 8 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, 2006. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; v. 3). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Parte IV – Ciências Humanas e Suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 2000, 75 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Veto ao Projeto de Lei n. 09/00**. Mensagem n. 1.073, Brasília, DF: Presidência da República, 2000.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890**. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Districto Federal (Reforma Benjamin Constant). Brasília, DF: Presidência da República, 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: 10 dez. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto n. 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925**. Estabelece o concurso da união para difusão do ensino primário, organiza o departamento nacional do ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1925. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782aimpressao.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931**. Estatuto da Universidade Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República. 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 10 dez. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Brasília, DF: Presidência da República. 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: 10 dez. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia (Diretrizes para os Cursos de Licenciatura). Brasília, DF: Presidência da República. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRAGA, Ruy; BURAWOY, Michael (orgs.). **Por uma Sociologia pública**. Alameda, 2009.

CALADO, Maria da Gloria. **Escola e enfrentamento do racismo**: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial. 2013, 217 p. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25032014-133053/publico/TESE.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, Mauro C.; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Jogando verde e colhendo maduro: historiografia e saber histórico escolar no ensino de História da África e da cultura Afro-Brasileira. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 6, n. 3, dez. 2013. Disponível em: <http://ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/viewFile/247/180>. Acesso em: 5 jan. 2020.

COSTA, Marcelle Arruda Cabral. **Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial**: uma experiência de pesquisa-ação. 2013, 238 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceara, Fortaleza, 2013. Disponível em: http://teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10587. Acesso em: 5 jan. 2020.

FERNANDES, Florestan. Comunicação e debates. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1. São Paulo, 1954,. **Anais [...]** São Paulo, SBS, 1955.

FERNANDES, Florestan. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. São Paulo, 1954. In: FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1977. P. 105-120.

FERNANDES, Florestan. **O ensino na escola secundária brasileira**: 1º Dossiê de Ciências Sociais. p. 46-58, São Paulo: Ceupes-USP/CACS-PUC, 1985.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. Sobre o conteúdo da Sociologia na escola: o ensino e a problemática dos obstáculos epistemológicos. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE SOCIOLOGIA & POLÍTICA, 1, 2009, Curitiba.

FIGUEIREDO, André Videira de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; PINTO, Nalayne Mendonça (org.). **Sociologia na Sala de Aula**: reflexões e experiências docentes no estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012. p. 21-45.

FRAGA, A. B.; BASTOS, N. M. M. O ensino de Sociologia na educação básica. *In*: HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. (org.). **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009. p. 171-183.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP. 2000. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indignacao.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.

FREITAS, L.C. A internalização da exclusão. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-328, set. 2002.

FREITAS, L. K. G. de. **Currículo e formação do docente no curso de Ciências Sociais/UFPA**: configurações, continuidades e rupturas 1963-2011. Tese de doutorado Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Belém, 2013, 308 p. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16329886-Curriculo-e-formacao-docente-no-curso-de-ciencias-sociais-ufpa-configuracoes-continuidades-e-rupturas-1963-2011.html>, Acesso em: 20 fev. 2020.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: Características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, dez. 2010, p. 1355-1379. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 1999.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. *In*: LOPES, Elaine M. Teixeira (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HANDFAS, A. Formações dos professores de Sociologia: um debate em aberto. *In*: HANDFAS, A; MAÇAÍRA, J. P. **Dilemas e perspectivas da Sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

HANDFAS, Anita; MAÇAÍRA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica. **BIB**. São Paulo, n. 74, 2014, p. 43-59. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/bib-pt/bib-74/8799-o-estado-da-arte-da-producao-cientifica-sobre-o-ensino-de-Sociologia-na-educacao-basica/file>. Acesso em: 14 jan. 2020.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. Disponível em: https://gruponsepr.files.wordpress.com/2016/10/hasenbalg-discriminac3a7c3a3o-e-desigualdades-raciais-no-brasil_-_carlos-hasenbalg.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

KRAUSS, Juliana Souza; ROSA, Julio César. **A importância da temática de História e cultura africana e afro-brasileira nas escolas**. Antíteses, Londrina/PR, n.6, jul./dez. 2010, p. 857-878. Disponível em: <https://www.readcube.com/articles/10.5433%2F1984-3356.2010v3n6p857>. Acesso em: 13 jan. 2020.

IANNI, Octavio. A Sociologia numa época de globalismo. *In*: A SOCIOLOGIA no horizonte do século XXI. São Paulo: Boitempo, 1997.

IOSCHPE, Gustavo. **O que o Brasil quer ser quando crescer?**: e outros textos sobre educação e desenvolvimento. Objetiva, 2010.

LEAL, Sayonara. *et al.* Formação e saberes docentes para o ensino de Sociologia nas escolas: reflexões sobre a licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Brasília-UNB. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA (ENSOC), 3., 2012, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.labes.fe.ufrj.br/Eventos/3ENSOC/PDF/GT2.3.1.pdf>. Acesso em: 9 dez, 2019.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Campinas: IFCH Unicamp, 2000. 157 p. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/Sociologia/dissertacoes/meucci.pdf, acesso em: 9 dez. 2019.

MEUCCI, Simone. O significado dos cursos de Sociologia nos cursos secundários no Brasil. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE SOCIOLOGOS, 12., 2002, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba, 2002. p. 118

MICELI, S. (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Sumaré; FAPESP, 1995. v. 2, p. 107-231.

MILLS, Wright. **A imaginação sociológica**. 6 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MORAES, Amaury César. Licenciatura em Ciências Sociais e Sociologia. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, maio 2003.

MORAES, Amaury César. O que temos de aprender para ensinar ciências sociais? **Cronos**, Natal, v. 8, p. 395-402, jul./dez. 2007. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1841/pdf_59. Acesso em: 11 dez. 2019.

MORAES, Amaury César. Por que Sociologia e Filosofia no ensino médio? **Revista Educação**, Apeoesp, São Paulo/Apeoesp, v. maio, n. 10, p. 50-53, 1999.

MORAES, Amaury César **Parecer sobre o ensino de Filosofia e Sociologia**. Mediações, Londrina, v. 12, p. 239-248, 2007. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/download/3404/2768>. Acesso em: 13 set. 2020.

MORAES, A.C.; TOMAZI, N.D.; GUIMARÃES, E.F. Análise críticas das DCN e PCN. *In*: SEMINÁRIO ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004.

MORAES, A.C.; TOMAZI, N.D.; GUIMARÃES, E.F.. **Orientações curriculares do ensino médio: Sociologia**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

MORAES, Amaury César. **Sociologia e Filosofia no ensino médio: um resgate histórico**, 2006. (Texto escrito para o jornal Folha de S. Paulo, que o preteriu, permanecendo inédito).

OLIVEIRA, Amurabi. **Formação Inicial de Professores de Sociologia no Nordeste**: alguns breves apontamentos. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/download/358/pdf/1127>. Acesso em: 25 jan. 2020.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de; CIGALES, Marcelo. O lugar da teoria e da prática na formação de professores de Sociologia. **O Público e o Privado**. n. 35, jan./abr. 2020

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de; ERAS, Lígia Wihelms. Por um ensino de Sociologia descolonizado. **Revista Realis de estudos AntiUtilitaristas e Pós-coloniais**. v. 1, n. 1, jun. 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de Sociologia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317229656006.pdf>. Acesso em: 8 set. 2020.

OTRANTO, C.R. A nova LDB da educação nacional: seu trâmite no congresso e as principais propostas de mudança. **Revista Universidade Rural**, Seropédica RJ, v. 18, n. 1-2, p. 11-16, dez. 1996.

PARAÍBA. Diretrizes Operacionais 2020 das Escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba: escolas de educação básica e rede estadual. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/diretrizes-operacionais/DIRETRIZESOPERACIONAIS2020GovPBV9.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

PARAÍBA. Edital n. 01 de 2008. Comissão do Concurso Público para a Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-de-administracao/arquivos/documentacao-concurso-professores-Sociologia-e-filosofia.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

PARAÍBA. Edital para o Concurso do Magistério 2019. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/jornal-a-uniao/2019/abril/jornal-em-pdf-23-04-19.pdf/@download/file/Jornal%20em%20PDF%2023-04-19.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Administração. Secretaria de Estado da Educação, Edital n. 01 de 2012. Comissão do Concurso Público para a Secretaria da Educação. Disponível em: <http://www2.ibfc.org.br/concurso/seepb-1231/docs/seepb01-2012-edital.pdf>. Acesso em: 15 de novembro de 2020.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Administração. Secretaria de Estado da Educação, Edital n. 01 de 2017. Comissão do Concurso Público para a Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: https://www.ibade.org.br/Cms_Data/Contents/SistemaConcursoIBADE/Media/SEDUCPB2017/Edital/EDITAL-N-01-2017-SEASEE-PARA-PUBLICA-O-NO-DOE.pdf. Acesso em: 14 nov 2020.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura Conselho Estadual de Educação Resolução n. 277/2007. Dispõe sobre a inclusão obrigatória das disciplinas Filosofia e Sociologia na Matriz Curricular do Ensino Médio, nas instituições de ensino que integram o Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <https://www.cee.pb.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/Re277-2007-Normativa-Inclusao-Obrigatoria-das-Disciplinas-Filosofia-e-Sociologia.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020

PERNAMBUCO. Parâmetros Curriculares de Filosofia e Sociologia no ensino médio.. 2013. p. 39-59.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_1999_D.html. Acesso em: 15 set. 2020.

PIERUCCI, A. F. Ciladas da diferença. São Paulo: Editora 34, 1999.

PINTO, R. P. A Escola e a questão da pluralidade étnica. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 55, p. 3-17, nov. 1985. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1398/1398>. Acesso em; 15 set. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A Sociologia no ensino médio**: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Brasília: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília (UnB), 2002. 170 p.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **Recursos Didáticos**. Curso de Especialização em Ensino de Sociologia para o Ensino Médio. Módulo 1. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.

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

SILVA, Artur. Quem são os professores de Sociologia de Pernambuco? Uma caracterização a partir do Censo Escolar de 2019. **Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 122-139, 2020. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/255/177>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SILVA, Leyde Klebia Rodrigues da; AQUINO, Mirian de Albuquerque. Fontes de informação na Web: apropriação, uso e disseminação da informação étnico-racial no movimento negro da Paraíba. **Transinformação**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 203-212, ago. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-37862014000200203&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 fev. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, Ensinar e Relações étnico-Raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, 2007, p. 486-506. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Dimensões e sobrevivências de pensamentos em educação em territórios africanos e afro-brasileiros. *In*: NEGROS, Territórios e Educação – NEN - Núcleo de Estudos Negros, Florianópolis, 2000, p. 78.

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação** n. 4, Porto Alegre: Pannônica, p. 214-233, 1991. Disponível em: <http://www.andreaserpauuff.com.br/arquivos/disciplinas/didatica/2017/Os%20professores%20face%20ao%20saber.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

TOMAZI, D. Nelson. **Sociologia para o ensino médio**. São Paulo. Ed. Atual, 2008.

VICENTE, Daniel; SILVA, Ileize. Quadro nacional dos docentes de Sociologia no ensino médio: desafios da formação entre textos, dados e contextos. O público e o privado, n. 24, 2014, p. 69-80. Disponível em: <http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=1069&path%5B%5D=1148>. Acesso em: 12 set. 2020.

WEBER, S. Formação Docente e Projetos de Sociedade. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 2, p. 181-198, 2007.

ZARIAS, Alexandre; FERREIRA, Fabiana; FUSCO, Wilson. Profissionalidade e formação continuada em Sociologia: desafios para o ensino médio público em Pernambuco. **Teoria e Cultura**, v. 12, n., 2017, p. 51-63. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12351>. Acesso em: 10 set. 2020.

APÊNDICE I – FORMULÁRIO DE PESQUISA PARA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

Questionário sobre a educação para as relações étnico-raciais e sua implementação na formação de professores de Sociologia para o ensino médio nos estados da Paraíba e Pernambuco.

Esse questionário integra o trabalho de conclusão de curso de Danielly Dornellas de Andrade, sob a orientação da Prof^a Dra Cibele Barbosa, no Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional na Fundação Joaquim Nabuco. Seu objetivo é analisar a formação dos professores de Sociologia do Ensino médio para uma educação étnico racial. Os dados coletados por esse questionário serão de uso restrito da equipe do projeto sendo garantido o anonimato aos respondentes.

Você aceita responder este questionário

- ☐ Sim
- ☐ Não

1- Qual seu gênero?

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Outro

2- Qual a sua idade?

3- Como você se auto identifica em relação a cor/raça?

- ☐ Preto
- ☐ Branco
- ☐ Pardo
- ☐ Indígena
- ☐ Amarelo

4 - Você se formou em qual (is) licenciatura (s)?

5 - Você atua como docente na:

- ☐ Rede Estadual de Educação Básica
- ☐ Rede Federal de Educação Básica (IF, Aplicação, CM)
- ☐ Rede Privada de Educação Básica

6- Qual rede de ensino você pertence?

- ☐ Paraíba
- ☐ Pernambuco

7 - Você ministra ou ministrou nos últimos 3 anos a disciplina Sociologia no Ensino Médio?

- ☐ Sim
- ☐ Não

8- Você possui pós-graduação?

- ☐ Especialização

- Mestrado
- Doutorado
- Não possui

9- Qual foi a instituição de ensino que você cursou a pós-graduação?

10- Qual área dessa pós-graduação?

11- Você possui formação voltada para uma educação para as relações étnico-racial?

12- A rede de ensino que você está inserido (a) oferta cursos de formação continuada voltado para uma educação para as relações étnico-racial? Qual?

13- Você teria o interesse de fazer algum curso de formação na área da educação para as relações étnico-racial, para melhorar a sua prática docente?

14- A Rede de ensino que você trabalha incentiva a formação continuada dos professores?

15- Qual material didático que é utilizado para ministrar aulas sobre a temática étnico-racial?

16- A escola possui algum projeto pedagógico voltado para uma educação para as relações étnico-racial? Qual?

17- Você acha importante trabalhar a temática étnico-racial em sala de aula? Por que?

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Fundação Joaquim Nabuco - Biblioteca)

A553e Andrade, Danielly Dornellas de

A educação para as relações étnico-raciais (ERER) e sua implementação na formação de professores de sociologia para o ensino médio nos estados da Paraíba e Pernambuco / Danielly Dornellas de Andrade, O Autor, 2022
p.112 il.:

Orientador: Profª Dra. Cibele Barbosa da Silva Andrade

Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional -ProfSocio, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2022

Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Sociologia 3. Formação Continuada. 3. Ensino Médio. I. Andrade, Cibele Barbosa da Silva, orient. II. Título

CDU: 377.8(813.3) (813.4)

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
DIRETORIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

DANIELLY DORNELLAS DE ANDRADE

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) E SUA
IMPLEMENTAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA PARA
O ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS DA PARAIBA E PERNAMBUCO**

RECIFE

2022

DANIELLY DORNELLAS DE ANDRADE

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) E SUA
IMPLEMENTAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA PARA
O ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS DA PARAIBA E PERNAMBUCO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de
Mestrado em Sociologia em Rede Nacional –
PROFSOCIO, da Fundação Joaquim Nabuco, como
requisito para obtenção do título de Mestre em
Sociologia. Linha de Pesquisa: Práticas de Ensino e
Conteúdos Curriculares. Orientadora: Prof^ª. Dra.
Cibele Barbosa da Silva Andrade

RECIFE

2022

FOLHA DE APROVAÇÃO

Danielly Dornellas de Andrade

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) E SUA
IMPLEMENTAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA PARA
O ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS DA PARAIBA E PERNAMBUCO**

Trabalho aprovado em de de em banca

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dra. Cibele Barbosa da Silva Andrade Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ
Orientadora

Prof. Dr.

Prof. Dr.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, especialmente à minha filha, minha inspiração. Também dedico a todas as pessoas que ainda sofrem com as dificuldades de acesso à educação, e por fim dedico àqueles que lutam contra a discriminação racial que acontecem no interior das instituições escolares, para que os alunos possam ter melhores oportunidades na vida

AGRADECIMENTOS

Diante de tantas dificuldades, o mestrado surgiu aos poucos e foi se tornando uma realidade. Essa vontade profissional cresceu, amadureceu, transformou-se em plano e tornou-se uma necessidade de realização pessoal.

Essa trajetória teve grandes incentivadores. Pessoas especiais que me apoiaram e me deram todo o suporte, apesar das incertezas desse caminho.

As essas pessoas que direta ou indiretamente torceram por mim e me prestaram seu apoio, deixo aqui registrado o meu agradecimento.

Em especial, gostaria de agradecer: A Deus, por me dar a oportunidade de chegar até aqui, completando mais uma formação, bem como mais uma etapa de várias que ainda virão em minha vida.

Sou grata à minha querida família, por incentivarem meus estudos e meus sonhos e estarem sempre ao meu lado, principalmente pela compreensão do tempo que lhes foi subtraído.

Agradeço a todos os professores da Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ, pela dedicação, responsabilidade e compromisso com todo o corpo discente.

Agradeço a minha turma do mestrado, bastante afetuosa e maravilhosa, que se fez presente sempre. Tenho muito orgulho de todos!

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Cibele Barbosa da Silva Andrade, por me conduzir ao longo desses dois anos e me permitir essa rica troca de conhecimentos, meus sinceros agradecimentos. A todos, muito obrigada!

O sociólogo não é menos humano que os demais membros da sociedade. Ele não está menos submetido ao destino comum e não é menos suscetível de sofrer confusão moral, psicológica e política. Pode-se admitir, mesmo, que apesar das aparências em contrário, o sociólogo não dispõe de caminhos mais inteligentes nem de saídas mais fáceis. Se por ventura ele é menos afetado, isso só chega a acontecer se estiver disposto a alienar-se dos outros e da vida, neutralizando-se como sociólogo e anulando as ligações dinâmicas da Sociologia com o próprio fluxo histórico de reconstrução da civilização.

(Florestan Fernandes, 1975)

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo debater em que medida a formação de professores para uma educação étnico racial está se desenvolvendo nos Estados da Paraíba e Pernambuco, em atendimento à Lei 10.639 de 9 de janeiro 2003, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão da História e cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica. Para alcançar essa pretensão, tendo em vista os instrumentos e diretrizes que orientam a formação continuada dos professores do componente curricular de Sociologia no Ensino Médio na Paraíba e em Pernambuco, será realizada uma análise documental das políticas públicas e dos currículos de cada Estado. A base teórica utilizada apoia-se, com destaque, na concepção defendida por Antonio Nóvoa sobre a formação docente que promove a preparação de professores reflexivos, que assumem a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. Para tanto, inicialmente, são contextualizados a formação docente e sua importância para o pensamento sociológico para, em seguida, ser discutida a intermitência do currículo de Sociologia e seus impactos na definição de conteúdo sobre a temática étnico-racial. Destaca-se, por fim, as abordagens dadas aos conteúdos voltados para uma educação étnico racial nos currículos estaduais, evidenciando seus limites e possibilidades no currículo escolar do Ensino Médio.

Palavras-chave: Formação, Educação, Sociologia, Currículo, Étnico-racial.

ABSTRACT

This dissertation aims to debate the extent to which teacher training for racial ethnic education is being developed in the states of Paraíba and Pernambuco, in compliance with Law 10.639 of January 9, 2003, which establishes the mandatory inclusion of Afro History and culture. - Brazilian in the curricula of basic education. In order to achieve this intention, in view of the instruments and guidelines that guide the continuing education of teachers in the sociology curriculum in high school in Paraíba and Pernambuco, a documental analysis of public policies and curricula of each state will be carried out. The theoretical basis used is supported, with emphasis, on the conception defended by Antonio Novoa about teacher training that promotes the preparation of reflective teachers, who take responsibility for their own professional development and who participate as protagonists in the implementation of educational policies. Therefore, initially, teacher education and its importance for sociological thinking are contextualized, and then the intermittence of the sociology curriculum and its impacts on the definition of content on the ethnic-racial theme are discussed. Finally, we highlight the approaches given to content aimed at racial ethnic education in state curricula, highlighting its limits and possibilities in the high school curriculum.

Keywords: Education, Education, Sociology, Curriculum, Ethnic-racial.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cidades paraibanas onde estão localizados os 4 campus da Universidade Federal da Paraíba – UFPB	39
Figura 2 – Cidades paraibanas onde estão localizados os 7 campus da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG	43
Figura 3 - Cidades paraibanas onde estão localizados os 8 campus da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB	45

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Docentes de Sociologia PB	66
Gráfico 2 – Docentes de Sociologia PE	69
Gráfico 3 – Rede Estadual PB ou PE	88
Gráfico 4 – Rede de ensino do Docente de Sociologia	88
Gráfico 5 – Formação do Docente de Sociologia	89
Gráfico 6 – Docente de Sociologia com pós-graduação	89
Gráfico 7 – Docentes de Sociologia com formação para ERER	90
Gráfico 8 – Docentes em relação a cor/raça	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – A presença da disciplina de Sociologia no ensino médio	18
Tabela 2 – Sociologia nas versões da BNCC	28
Tabela 3 – Lista das Universidades públicas de Pernambuco e Paraíba	32
Tabela 4 – Linhas de pesquisas do NEABI – UFPB	41
Tabela 5 – Grade curricular com as disciplinas da EREER e suas ementas – UFPB	42
Tabela 6 – Grade curricular com as disciplinas da EREER e suas ementas – UFCG	44
Tabela 7 – Grade curricular com as disciplinas da EREER e suas ementas – UEPB	46
Tabela 8 – Grade curricular com as disciplinas da EREER e suas ementas – UFPE	48
Tabela 9 – Grade curricular com as disciplinas da EREER e suas ementas – UPE	50
Tabela 10 – Grade curricular com as disciplinas da EREER e suas ementas – UFRPE	51
Tabela 11 – Conceitos específicos para o ensino da Sociologia no ensino médio	60
Tabela 12 – Concurso público da PB e as vagas oferecidas por disciplinas	64
Tabela 13 – Concurso público da PB e as vagas oferecidas por disciplina	65
Tabela 14 – Distribuição do quadro de professores de Sociologia por dependência administrativa – PB.	66
Tabela 15 – Distribuição do quadro de professores formados em Sociologia na - PB.	67
Tabela 16 – Concurso público de PE e as vagas disponíveis por disciplinas	68
Tabela 17– Distribuição do quadro de professores de Sociologia por dependência administrativa.	71
Tabela 18– Distribuição do quadro de professores de Sociologia formados em Ciências Sociais na PB	71
Tabela 19 – Distribuição do quadro de professores de Sociologia com pós-graduação por dependência administrativa PE.	72
Tabela 20 – Disciplinas específicas em EREER das universidades da PB.	75
Tabela 21 – Atividades realizadas em 2019 em PE	84
Tabela 22 – Atividades realizadas em 2020 em PE	85
Tabela 23 – Disciplinas específicas em EREER da UFPE	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABECS – Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

ENESEB – Encontro Nacional de Sociologia da Educação Básica

ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PEE – Plano Estadual de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UPE – Universidade de Pernambuco

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	16
1.1 HISTÓRICO	16
1.2 A SOCIOLOGIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	27
1.3 MODALIDADES E CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS	31
2 A IMPLANTAÇÃO DA ERER E A FORMAÇÃO CURRICULAR DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA	33
2.1 FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NA PARAÍBA	39
2.2 A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA EM PERNAMBUCO	47
2.3 A Lei 10.639/2003 E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO	
3 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA PARAÍBA E EM PERNAMBUCO	59
3.1 O QUADRO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NA PARAÍBA	63
3.2 O QUADRO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA EM PERNAMBUCO	68
4 A ERER NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NA PARAÍBA	73
4.1 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA	76
5 A ERER E OS DOCENTES DE SOCIOLOGIA EM PERNAMBUCO	82
5.1 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO E ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICES	107

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, de base documental, que utilizou como corpus os currículos dos cursos de formação inicial e continuada para professores de Sociologia, oferecidas nas redes de ensino da Paraíba e de Pernambuco de modo a observar o tratamento oferecido por esses cursos à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). O intuito é inventariar e avaliar a implementação da ERER nos cursos de graduação e pós-graduação em Sociologia bem como nas políticas estaduais de formação continuada para professores.

A pesquisa adveio da necessidade de refletir sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio e relacioná-lo à abordagem da ERER, no tocante a implementação de políticas públicas voltadas para as relações raciais no âmbito nacional e local em atendimento à lei 10.639¹ de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ao incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da presença da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. Como conteúdo, serão incluídos o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Fazer um diagnóstico acerca da formação de professores de Sociologia no âmbito da Educação para as relações étnico-raciais implica em avaliar os meios pelas quais essas formações estão sendo suficientes ou têm contribuído para a aplicabilidade da lei 10.639/03 e a implementação de conteúdos sobre o tema, bem como sua atuação no combate ao racismo em prol de uma educação antirracista.

A formação do docente é um processo contínuo, que influencia sua prática pedagógica. Nesta perspectiva, quais seriam os centros de formação disponibilizados pelos Estados da Paraíba e Pernambuco para a educação étnico-racial dos professores de Sociologia? Onde os professores poderiam fazer cursos de aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço e formação permanente?

¹ A Lei 10639/2003, que estabelece o ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino, foi uma das primeiras leis assinadas pelo Presidente Lula. Isto significa o reconhecimento da importância da questão do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na agenda brasileira de redução das desigualdades.

A educação das relações étnico-raciais tem como objetivo a formação de alunos críticos-reflexivos empenhados em promover a diversidade da sociedade brasileira em condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos e como os alunos vivenciam estes aspectos no ambiente escolar. A autora Silva (2007) nos mostra que:

(...) se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (SILVA, 2007)

O aspecto interdisciplinar que envolve a Sociologia e as demais áreas que compõem as disciplinas da área de Humanidades ganha destaque. É importante observar que o objeto de debate, na pesquisa realizada, é exatamente a relação entre a Sociologia e a formação docente para uma educação que contemple questões étnico- raciais nas escolas.

No entanto, os documentos oficiais que orientam o componente curricular de Sociologia dão abertura para o tratamento interdisciplinar com as demais áreas do conhecimento. Nesse sentido, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, no tocante às disciplinas que compõem o eixo Ciências Humanas e suas Tecnologias (Filosofia, Sociologia, História e Geografia), referem-se à EREER como uma temática que pode ser inserida no programa de Sociologia:

A presença da Sociologia no currículo do ensino médio tem provocado muita discussão. Além dessa justificativa que se tornou slogan ou clichê – de formar o cidadão crítico” –, entende-se que haja outras mais objetivas decorrentes da concretude com que a Sociologia pode contribuir para a formação do jovem brasileiro: quer aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade. (OCM, 2006, p. 105)

Nesse sentido, as OCM, cuja proposta consiste em contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente, trazem pressupostos metodológicos em pelo menos três tipos de recortes: conceitos, temas e teorias, que “podem ser tomados como mutuamente referentes, isto é, rigorosamente seria impossível trabalhar com um recorte sem se referir aos outros” (BRASIL, 2006a, p.117).

Deste modo, esses recortes são reiterados nas propostas construídas para o ensino de Sociologia no nível médio e localizáveis nos parâmetros curriculares oficiais, nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e nas políticas públicas de cada Estado, razão pela qual serão utilizados como critérios de análise documental.

Vale salientar que, após a instituição da Sociologia como disciplina obrigatória, em 2008², emergiram algumas discussões sobre a definição de um currículo nacional – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo em vista a ausência de uma sistematização dos conteúdos dessa disciplina. Como observa Santos:

As discussões não evoluíram para um consenso a respeito da proposta de currículo nacional, mas apontaram a necessidade de definição de princípios orientadores de uma concepção curricular que tivesse como referência as Ciências Sociais [...] (SANTOS, 2012, p. 41).

Contudo, a análise documental, enquanto instrumento metodológico é de suma importância para a compreensão da forma como os conhecimentos dos docentes de Sociologia se relacionam com a EREER. Desta forma, a pesquisa realizada, de caráter exploratório e abordagem qualitativa, busca responder à seguinte questão: em que medida as formações dos professores de Sociologia contemplam a temática da Educação para as relações étnico-raciais? De que forma os conteúdos apresentados pelos currículos das formações atendem as demandas dos currículos de aulas do ensino médio e as políticas públicas adotadas pelos estados da PB e PE, em atendimento a Lei 10.639/03?

O referido trabalho está dividido em cinco capítulos. Inicialmente é apresentada uma contextualização sobre a Sociologia no ensino médio com ênfase na trajetória da Sociologia como disciplina escolar e a forma pela qual foi inserida nas grades curriculares das redes de ensino estaduais da Paraíba e Pernambuco, como também a nova realidade da disciplina com a reforma do ensino médio pela BNCC.

No segundo capítulo é apresentada uma contextualização sobre a formação dos professores com seus limites e desafios com ênfase no diálogo existente entre estes e os cursos de Sociologia. No terceiro capítulo é dado destaque à implementação da lei 10.639/2003 nos currículos estaduais com uma contextualização histórica, a promulgação ocorre graças aos anos de lutas dos movimentos sociais, especialmente, do Movimento Negro, e sem dúvidas é uma conquista desses atores sociais, através de uma ação afirmativa.

2 A Lei nº 11. 684 de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

No quarto e quinto capítulo, discorreremos, sobre o processo de formação inicial e continuada dos docentes de Sociologia das redes de ensino estaduais, inventariando os cursos, e sua relação com o campo da EREER, respectivamente, a obrigatoriedade do ensino da Sociologia e o quadro de professores nas redes de ensino, abordando o Plano Estadual de Educação com suas políticas públicas voltadas para a EREER em cada Estado

Desta maneira, buscaremos construir uma reflexão de como a temática da EREER está inserida nos cursos de formação de Sociologia, evidenciando seus limites e desafios. Portanto, a metodologia aplicada na elaboração deste trabalho teve como objetivo proporcionar uma melhor apreensão do conteúdo analisado, contribuindo, assim, para o enriquecimento das discussões e temáticas voltadas para a implementação de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais dialogando com os conhecimentos sociológicos.

1 – O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1.1 - HISTÓRICO

No Brasil, o parecer para incluir a Sociologia data de 1870, quando Rui Barbosa, em uma de suas propostas, indica a substituição da disciplina Direito Natural pela Sociologia, a recomendar que o Direito tinha mais a ver com a sociedade ou com as relações sociais do que com um almejado “estado de natureza”.

Com Benjamim Constant, alguns anos depois, 1890, na ocasião da Reforma da Educação Secundária do primeiro governo republicano, ressurgiu a Sociologia, agora como disciplina obrigatória nesse nível de ensino. O falecimento precoce do ministro da Instrução Pública acaba por finalizar a Reforma e a possibilidade de a Sociologia fazer parte desde então do currículo. Contudo, paulatinamente, a Sociologia vai ocupando um lugar nos currículos da escola secundária e do ensino superior, sendo ministrado o seu ensino de modo geral por advogados, médicos e militares.

Nas primeiras décadas do século XX, a Sociologia entrará nos currículos, em especial das escolas normais, apesar de aparecer também nos cursos preparatórios (últimas séries do ensino secundário – que depois seria denominado de colegial e atualmente ensino médio) ou superiores. Nos cursos normais, a preocupação com uma formação “mais científica” (MEUCCI, 2000) do professor levou à substituição de disciplinas de Trabalhos Manuais e Atividades Artísticas pela Sociologia e pela Psicologia: uma preocupação com o contexto social em que se dá a educação, e a outra já vislumbrando a centralidade que o aluno – criança, adolescente – passará a ocupar na educação.

Entre 1925 e 1942, quando passou a vigorar a Reforma Rocha Vaz e em seguida com a de Francisco Campos (1931), a Sociologia passa a compor os currículos da escola secundária no Brasil, normal ou preparatória, chegando a ser uma exigência até em alguns vestibulares de universidades importantes. No início deste período pode ser percebida como de constituição e crescimento da demanda em torno das Ciências Sociais, não só da Sociologia. Assim, em 1933 e 1934, aparecem os cursos superiores de Ciências Sociais, na Escola Livre de Sociologia e Política, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e na Universidade do Distrito Federal.

O I Congresso Brasileiro de Sociologia acontece em 1954 apresentando uma discussão sobre a inclusão da disciplina no ensino secundário se destaca, e o sociólogo Florestan Fernandes define a importância de entender e estudar esta ciência não mais para legitimar a ordem social dominante, mas sim para questioná-la.

Fernandes (1976) neste momento se preocupa com dois aspectos: o primeiro o debater qual seria a posição que o ensino secundário ocupa naquele momento histórico dentro do sistema educacional brasileiro, e, portanto, qual a função do ensino das ciências sociais nas escolas. Para o autor o ensino da Sociologia na escola secundária seria a maneira mais eficiente de divulgação dos conhecimentos sociológicos e sua difusão teria destaque para o desenvolvimento da própria ciência sociológica. Como o autor enfatiza:

O que se busca, em primeiro lugar, é o conformismo diante do status quo, que nos leva a converter nossas escolas em instrumentos de alienação do homem, perante si mesmo, o meio em que vive e a época de que faz parte. [...]. Os países subdesenvolvidos, em processo de assimilação dos modelos de organização das instituições econômicas, políticas e sociais dos países adiantados do mesmo círculo civilizatório, estão imersos em profundos processos de revolução social. Não só as atitudes conformistas prejudicam os ajustamentos dos homens às exigências da situação, como diminuem ou anulam sua capacidade de criticar objetivamente a estrutura, o funcionamento e o rendimento das instituições. [...]. As nossas escolas continuam a ignorar os grandes ideais e os alvos básicos da educação popular numa sociedade democrática. Elas cuidam de instilar nos espíritos atitudes conformistas ou de indiferença pela realidade ambiente, destreza no manejo de técnicas letradas e veneração por um intelectualismo ocioso, que convinhem ao equilíbrio e à estabilidade da sociedade tradicionalista brasileira do passado. (FERNANDES, 1966, p. 352-353)

Florestan Fernandes foi um sociólogo preocupado com as questões de sua época e defendia a escola pública e o ensino da Sociologia. Para o autor era de suma importância pensar o ensino de Sociologia dentro da estrutura educacional brasileira, ou seja, não se deve cair na ilusão de se refletir a relevância educativa da disciplina separada da realidade onde está inserido, ou seja, a realidade social que a escola está inserida. Para o autor:

Tomar como eixo da reflexão e da ação pedagógica a revolução social que está se desencadeando, a qual põe o operário, o trabalhador agrícola e o homem pobre – em síntese, os oprimidos – como o sujeito principal do processo educativo (FERNANDES, 1989, p. 17).

O autor valorizava a relação entre teoria e prática e afirmava que seu olhar sociológico começou a se desenvolver aos seis anos de idade quando sua racionalidade começou a aflorar e então ele passou a perceber o meio social em que estava inserido. Assim, Florestan acreditava

que os jovens deveriam ter contato com a discussão sociológica, para que então pudessem refletir sobre seus contextos e lutar por melhores condições de vida e sociedade.

Com a nova LDB – Lei nº 9.394/96 –, parece que finalmente a Sociologia se torna obrigatória como disciplina integrante do currículo do ensino médio. Em seu Artigo 36, § 1º, Inciso III, há a determinação de que: “... ao fim do ensino médio, o educando deve apresentar domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. (LDB, 1996)

No entanto, uma interpretação errônea, demonstrada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), do Parecer CNE/CEB 15/98 e da Resolução CNE/CEB 03/98, contribui para uma inversão de expectativas: ao contrário de confirmar seu status de disciplina obrigatória, seus conteúdos devem ser abordados de maneira interdisciplinar pela área das Ciências Humanas e mesmo por outras disciplinas do currículo.

É uma disciplina recente – menos de um século, tendo a sua presença efetiva à metade desse tempo. Destacando que neste período não se tinha ainda formada uma comunidade de professores de Sociologia para o ensino médio, quer em âmbito estadual, regional ou nacional, de modo que o diálogo entre eles tenha produzido consensos a respeito de conteúdo, metodologias, recursos etc.

Essas questões já poderiam estar superadas se houvesse continuidade nos debates, o que teria acontecido se a disciplina nas escolas não fosse intermitente. Como podemos identificar no quadro a seguir essas idas e vindas da Sociologia como disciplina obrigatória, facultativa e até sua ausência no ensino médio.

Tabela 1 – A presença da disciplina de Sociologia no ensino médio

PERÍODOS	OBRIGATORIEDADE	FACULTATIVA	AUSÊNCIA
Reforma João Luís Alves-Rocha Vaz – 1925	X		
Reforma Capanema – 1942			X
Conselho Federal de Educação – 1962		X	
Período Militar – 1971			X
Associações e Sindicatos – 1982		X	
LDB 9394/1996		X	
Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio – 1999		X	
Conselho Nacional de Educação (CEB) – Parecer nº 38/2006	X		

Lei nº 11.684/2008	X		
Efetivação em 2011	X		
Medida Provisória nº 746/2016: (retira a obrigatoriedade da disciplina Sociologia e Filosofia)		X	
2017 - Lei nº 13.415: (A disciplina de Sociologia passou a integrar a parte diversificada do currículo)		X	
2018 (3ª versão da BNCC): A disciplina de Sociologia foi incluída no itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas passando a fazer parte opcional na parte complementar do Ensino Médio.		X	

A tabela representa e sintetiza a obrigatoriedade, a facultatividade e a ausência da disciplina no ensino médio desde a Reforma João Luís Alves-Rocha Vaz – 1925.

Após essas idas e vindas há uma gradativa reinserção da Sociologia no ensino médio. A partir dos anos de 1980, associações e sindicatos mobilizaram-se pela volta da disciplina ao ensino médio no País. Gradativamente a Sociologia passou a ser reintroduzida em alguns estados brasileiros como São Paulo, Pará, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro ganhando notoriedade no ensino médio. No entanto constata-se que devido a intermitência da presença da disciplina acabou provocando um desinteresse de pesquisadores sobre o tema, quer no viés sociológico quer no viés pedagógico.

Como a partir dos anos de 1980, a Sociologia começa a retornar paulatinamente aos currículos escolares. A discussão sobre a licenciatura aos poucos também passa a assumir outros contornos, o que também é influenciado pelas mudanças mais amplas que ocorrem nesse momento, como a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (lei nº 9.394). Segundo Weber (2007, p. 186):

A Lei n. 9.394/1996, ao reunir, de forma indissociável, escola e atividade docente na tarefa de assegurar a aprendizagem dos alunos, induz a delimitação de uma área de jurisdição, ao mesmo tempo em que estabelece os marcos orientadores dos projetos de formação de uma atividade que se tornou essencial à sociedade brasileira. (WEBER, 2007)

Com a LDB de 1996 (Lei 9394/96), os conhecimentos de Filosofia e Sociologia passaram a ser reconhecidos e considerados essenciais ao chamado exercício da cidadania,

ainda que isso se constitua como algo genérico. No entanto, a interpretação da lei se deu do seguinte modo: “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para conhecimentos de filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (MORAES, 1999).

Todavia se tem falado do poder de formação dessa disciplina, em especial na formação política, conforme consagra o dispositivo legal (LDB nº 9.394/96, Art. 36, § 1o, III) quando relaciona “conhecimentos de Sociologia” e “exercício da cidadania”.

Entende-se que essa relação não é imediata, nem é específica da Sociologia o direito de preparar o cidadão. Apesar de que sempre estão presentes nos conteúdos de ensino da Sociologia temas ligados à cidadania, à política em sentido amplo (quando, muitas vezes no lugar da Sociologia *stricto sensu*, os professores trazem conteúdos, temas e autores da Ciência Política) e mesmo contrastes com a organização política de sociedades tribais ou simples (quando, então, é a Antropologia que vem ocupar o lugar da Sociologia), ou ainda preocupações com a participação comunitária, com questões sobre partidos políticos e eleições, etc. Talvez o que se tenha em Sociologia é que essa expectativa de preparar para a cidadania ganhe contornos mais objetivos a partir dos conteúdos clássicos ou contemporâneos – temas e autores.

De acordo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio destacamos o conhecimento da disciplina de Sociologia:

O que se entende é que nem sempre a Sociologia teve um caráter crítico e transformador, funcionando muitas vezes como um discurso conservador, integrador e até cívico – como aparece nos primeiros manuais da disciplina. Não se pode esquecer que a Sociologia chegou ao Brasil de mãos dadas com o positivismo. No caso recente, deve-se entender que a ausência da disciplina se prende mais a tensões ou escaramuças pedagógico-administrativas que propriamente a algum conteúdo ideológico mais explícito. (OCM, 2006, p.105)

No entanto depois da lei nº 11.684/2008 que inclui a Sociologia como disciplina obrigatória nos currículos do ensino médio, resultou na criação de cursos de licenciatura em Sociologia com o intuito de suprir a demanda de professores com formação específica na área das Ciências Sociais. Nesse sentido reflete Silva, Santos e Silva (2009):

Em geral, há em muitos casos uma hierarquia velada nos cursos de Ciências Sociais e/ou Sociologia atribuindo à licenciatura um status menor em relação ao bacharelado, essa tem sido uma queixa comum feita pelos estudantes e professores de várias instituições do país nos inúmeros fóruns e encontros realizados onde a temática foi colocada. (...). Esta dualidade na formação - bacharel e licenciado -, em decorrência de muitas escolas no país terem abolido a licenciatura dos cursos de Ciências Sociais/Sociologia, tem criado situações muito constrangedoras e polêmicas. O outro lado da medalha também é problemático, pois quando o curso oferta tanto o

bacharelado como a licenciatura, em geral as formações estão dissociadas, ou seja, o aluno pode optar por uma ou outra formação, havendo não raro, em muitas escolas, o ingresso separado, ou seja, o aluno é obrigado no primeiro ou segundo semestre optar por uma das formações e há casos em que o vestibular já é separado. (SILVA, SANTOS E SILVA, 2009, p. 07)

As transformações que o currículo do ensino médio vem passando nos últimos anos, são tentativas de alterações curriculares via reformas educacionais, por exemplo, a medida Provisória nº 476/2016, programas e projetos como o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), Novo Ensino Médio, entre outros, que intentam inovar o currículo de modo a torná-lo mais atrativo para os alunos, como se as dificuldades enfrentadas por essa modalidade de ensino fossem apenas de ordem curricular. Essas propostas políticas tentam imprimir determinado sentido de formação ao Ensino Médio pautadas por um currículo composto por saberes adequados ao mundo contemporâneo, capazes de edificar alunos para atuarem neste contexto.

A Sociologia, como um ambiente de realização das Ciências Sociais na escola de ensino médio, pode oferecer aos alunos, além de informações adequadas do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais distintas, que acabam modificando o senso comum e as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribo”, país etc. Traz também modos de pensar (Max Weber, 1983) ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade.

Um papel central que o pensamento sociológico é capaz de realizar nas aulas de Sociologia é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre e recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política etc. com argumentos naturalizados. Ou seja, no primeiro momento perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; logo após se percebe, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais.

Ao submeter “o real” e “o pensado” à reflexão crítica, apresenta as diversidades, desigualdades e antagonismos, apanhando as diferentes perspectivas dos grupos e classes compreendidos pela situação. Nesse percurso, resgata o movimento do real e do pensado a partir dos grupos e classes que compõem a maioria do povo brasileiro. De acordo a Octávio Ianni:

A Sociologia de Florestan Fernandes inaugura uma nova época na história da Sociologia brasileira. Não só descortina novos horizontes para a reflexão teórica e a interpretação da realidade social, como permite reler criticamente muito do que tem sido a Sociologia brasileira passada e recente. (...) pode-se afirmar que a interpretação do Brasil formulada por Florestan Fernandes revela a formação, os desenvolvimentos, as lutas e as perspectivas do povo brasileiro. Um povo formado por populações indígenas, conquistadores portugueses, africanos trazidos como escravos, imigrantes europeus, árabes e asiáticos incorporados como trabalhadores livres. (IANNI, Estudos Avançados, pag. 25, 1996)

Ademais, o conjunto de assuntos discutidos por Florestan Fernandes em diferentes momentos indica a permanência do debate acerca da ambiguidade e do hibridismo que está presente na sociedade brasileira e a coloca em estratos sociais opostos em termos de privilégios, prestígio e poder em uma forma de abordagem sociologicamente crítica.

A linguagem utilizada pelo sociólogo não nos deve passar despercebida, sob pena não só de um empobrecimento do que é ensinado e aprendido, mas sobretudo de se passar a ideia de que existiria uma “linguagem dos fatos” (Popper, 1974), de que não haveria um meio termo entre o sujeito e o mundo, ou mesmo que a linguagem da Sociologia fosse “cristalina” e não estabelecesse um problema sociológico.

Os motivos pelos quais a Sociologia deve estar integralmente nos currículos do ensino médio são variados. A mais imediata, e de que já se mencionou, mas não parece de forma suficiente, é sobre o papel que a disciplina exerceria na formação do aluno e em sua preparação para o exercício da cidadania. Isso se tem mantido no registro do slogan ou clichê; quer-se ultrapassar esse nível discursivo e avançar para a concretização dessa expectativa.

A Sociologia como disciplina escolar, como já destacamos, percorreu um caminho turbulento, com interpretações sobre sua presença/ausência na escola média, devido a um jogo de interesses políticos e contextos ideologicamente marcados: em períodos democráticos, a Sociologia está presente; em períodos autoritários, ela está ausente. Percebemos então que essa interpretação depende da perspectiva dos que são a favor da obrigatoriedade da disciplina, que consideram a Sociologia, por ser crítica, uma ameaça ao regime, sendo então excluída nas escolas brasileiras. Como Octavio Ianni considera:

[...] que através da análise do movimento e da transformação é possível descortinar o senso comum e desmistificar o que se afirmar como natural e imutável em certo momento histórico (Ianni, 2011)

Na década de 90 começaram os debates para a construção da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – e Florestan Fernandes reflete que o sistema educacional e de pesquisa deve ser a principal interação de uma história mundial revolucionária, caso contrário

a LDB visará ritmos ambíguos da educação para as classes dominantes, nos fazendo submissos permanentes dos Estados Unidos, negando a soberania do Brasil como nação. Para Fernandes o escopo da educação não deveria considerar o homem como objeto, com uma escola autônoma e da democracia igualitária e libertária em todas as formas de querer e de saber, buscando o entendimento recíproco, a solidariedade e a comunhão de valores ideais.

O ano de 1996 foi importante para a educação brasileira, pois marca a chegada, ainda que lenta, da transição democrática para a educação, embora também um tanto ambígua. O projeto de LDB que vinha tramitando no Congresso Nacional desde 1988, de relatoria do deputado Jorge Hage, por efeito de várias manobras, acaba abandonado e em seu lugar é aprovado o substitutivo do senador Darcy Ribeiro, que é sancionado sob denominação de LDBEN n. 9.394/96 (OTRANTO, 1996).

Nesta lei, a Sociologia é nomeada junto com Filosofia com um tratamento obscuro na expressão “domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Lei n. 9.394/96, art. 36, § 1º, III). A leitura imediata e, de certa forma, dependente do interesse corporativo foi de que esta passagem significava a obrigatoriedade da disciplina.

Entretanto, em 1997, por iniciativa do deputado federal Padre Roque Zimmerman (PT-PR), inicia a tramitar na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL) n. 3.178/97, visando à alteração do artigo 36 da LDB, oferecendo-lhe uma redação menos confusa, indicando explicitamente que a Filosofia e a Sociologia fossem disciplinas obrigatórias no ensino médio.

Assim se pronuncia o deputado no referido PL: “Difícilmente será bem-sucedida a inclusão de temas referentes a estes campos (Sociologia e Filosofia) pelas outras disciplinas, com docentes que não tenham a formação plena e adequada para o cumprimento dessa tarefa. Daí ser insatisfatório o texto da atual LDB”.

O projeto é aprovado na Câmara e segue para o Senado, onde recebe o n. 09/00. Tramita no Senado sem grandes dificuldades até chegar ao Plenário. Apesar das manobras do governo que se opunha frontalmente ao projeto, este é aprovado em 18 de setembro de 2001. Menos de um mês depois, o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, veta integralmente, com a justificativa de que:

(...) o projeto de inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio implicará a constituição de ônus para os estados e o Distrito Federal, pressupondo a necessidade da criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas, com a agravante de que, segundo informações da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, não há no país formação suficiente de tais profissionais para atender à demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto, situações que por si só recomendam que seja vetado na sua totalidade por ser contrário ao interesse público. (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2001)

Com o intuito de entender melhor o veto do Presidente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamentou os artigos da LDB referentes ao ensino médio com a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), Parecer CNE/CEB n. 15/98 e Resolução CNE/CEB n. 03/98.

Nesses documentos, ficou evidente que o tratamento a ser direcionado aos conhecimentos da Sociologia e Filosofia seria interdisciplinar, de acordo com as DCNEM, seria permitido que as escolas dissolvessem os conhecimentos de Sociologia nos conteúdos de outras disciplinas, mesmo porque, segundo a concepção que sustentava tal parecer, tais disciplinas já contemplavam aqueles conhecimentos.

Haja vista a aparelhamento por áreas de conhecimentos que as Diretrizes propunham para a escola média. Sabendo-se que a conselheira-relatora das DCNEM fora indicada pelo ministro da Educação e aprovada pelo Presidente, estabeleceu-se uma solidariedade entre as partes: era do interesse do governo – conselheira, ministro e Presidente – que a Sociologia não se tornasse obrigatória, por isso o veto (Moraes, 2004).

No entanto no final da década de 90 e início dos anos 2000 alguns sociólogos se engajaram em uma campanha e começaram a participar de vários eventos de âmbito estadual e nacional e logo passaram a fazer parte da diretoria do Sindicato e, conseqüentemente, frequentando atividades patrocinadas pela Federação Nacional dos Sociólogos (FNS). É importante salientar que nos primeiros anos eram as instâncias sindicais que conduziam os debates e davam espaço para a discussão sobre o ensino de Sociologia.

Portanto, foi a partir dos anos 2000 que a produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica conseguiu um nível considerável de capitalização de conhecimento, seja por meio de pesquisas, artigos, comunicações em eventos ou organização de dossiês em revistas especializadas, mesmo que a maior parte desta produção acadêmica seja oriunda dos programas de pós-graduação em Educação e a minoria dos programas de pós-graduação em Sociologia.

Tal fato justifica-se pela mobilização de setores sociais envolvidos nas lutas pelo retorno da disciplina nos currículos escolares, culminando com a legislação que tornou a disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio de todo o país, a partir de 2008 (HANDFAS; MAÇAIRA, 2014):

A institucionalização das ciências sociais (os primeiros manuais, história da disciplina escolar), currículo (disciplina escolar, práticas pedagógicas, metodologias, recursos, didática), percepções sobre o ensino da Sociologia no ensino médio (alunos,

professores), trabalho docente (condições de trabalho do professor de Sociologia) e disputas pela implantação da Sociologia no ensino médio. (HANDFAS; MAÇAIRA, 2014)

Segundo o sociólogo Florestan Fernandes o ensino da disciplina Sociologia na escola deixa em proeminência a potência que a Sociologia tem a desempenhar na educação básica. O autor menciona alguns pontos que deixa em evidenciar a importância do estudo da Sociologia como podemos observar:

1) O seu escopo deve ser, antes de tudo, munir o estudante de instrumentos de análise objetiva da realidade social; mas também, complementarmente, o de sugerir-lhes pontos de vista mediante os quais possa compreender o seu tempo, e normas com que poderá construir a sua atividade na vida social; 2) De todas, a preocupação comum é estabelecer um conjunto de operações noções básicas e operativas, capazes de dar ao aluno uma visão não estática nem dramática da vida social, mas que lhe ensine técnicas e lhe suscite atitudes mentais capazes de levá-lo a uma posição objetiva diante dos fenômenos sociais, estimulando-lhe o espírito crítico e a vigilância intelectual que são social e psicologicamente úteis, desejáveis e recomendáveis numa era que não é mais de mudança apenas, mas de crise, crise profunda e estrutural; 3) Tendo como seu objetivo permanente, a natureza humana, a ciência do social traz uma contribuição importante as relações humanas, facilitando a compreensão e a tolerância, polindo as arestas, suavizando os conflitos entre os indivíduos, por isso mesmo que lhe abre os olhos para suas causas. A Sociologia concorre para uma racionalização do comportamento humano – na medida em que este pode ser racionalizado; 4) O principal objetivo da difusão da Ciência da Sociologia, como o da difusão de qualquer outra ciência, é a compreensão por parte do homem, da natureza. Especialmente precisa ele de uma compreensão da natureza humana e da atuação dos processos sociais, de modo que possa acomodar-se com êxito a essa parte da realidade e assim conseguir ao menos certo grau de controle sobre ela. (FERNANDES, 1976, p. 92-93)

Para Fernandes, a sociedade precisa compreender a natureza humana e as relações sociais que são estabelecidas ao longo do tempo. Nesta perspectiva, nos encontros em defesa da obrigatoriedade do ensino da Sociologia foi notado que a grande maioria dos participantes eram professores universitários, coordenadores de cursos de Ciências Sociais e que durante o XI Congresso Brasileiro de Sociologia (2003), o discurso predominante foi mostrar que ainda havia o que conquistar para o ensino da Sociologia, uma vez que pairava muita dúvida, para não dizer oposições explícitas, sobre as pretensões de tornar o ensino de Sociologia obrigatório (MORAES, 2003b).

No decorrer do processo de elaboração das OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio, foram questionadas a Diretoria de Políticas do Ensino Médio do MEC – Ministério de Educação, sobre a legitimidade e consistência de participar das atividades para elaboração de um documento oficial sobre ensino de Sociologia sem ter a garantia que a disciplina se tornasse obrigatória.

Contudo, houve o comprometimento do MEC de encaminhar a proposta de alteração da lei e incluir Sociologia (e Filosofia) como disciplina obrigatória. Resultando na solicitação de apresentar um parecer sobre a inclusão da Sociologia no currículo do ensino médio. Tal documento (Moraes, 2007) deu origem ao Parecer CNE/CEB n. 38/06, que estabeleceu a obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia em todas as escolas públicas e privadas do país.

Desta forma a aprovação do Parecer n. 38/2006, pelo CNE – Conselho Nacional de Educação, determinou o direcionamento disciplinar e obrigatório para Sociologia em escolas com currículo baseado por disciplinas, contribuindo para uma maior legitimação de sua presença nos currículos.

As entidades de defesa da obrigatoriedade da Sociologia recorreram ao Congresso Nacional para regularizar a situação. Foram mais quase dois anos de debates, idas e vindas para finalmente, em 2008, o Congresso aprovar o PL n. 1.641/03 em tramitação, sendo sancionado pelo Presidente em exercício José Alencar como Lei n. 11.684/2008, que altera a LDB, tornando obrigatórias Sociologia e Filosofia nas três séries do ensino médio.

No entanto, a união de professores e pesquisadores da área resultou na criação da ABECS (Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais) fundada em 2012, na cidade do Rio de Janeiro, no Colégio Pedro II, tornando-se um momento bastante relevante com o intuito de fortalecer e impulsionar a disciplina de Sociologia nas escolas de ensino médio brasileiras. Seu estatuto foi aprovado em 2013 no 1º Congresso da ABECS, na cidade de Aracaju (Sergipe).

Ao abarcar os professores e pesquisadores da educação básica e das universidades, a ideia que originou a associação foi a diminuição do abismo existente entre a universidade e a escola, constituindo órgãos regionais a serem discutidas nos estados. Trata-se de uma associação com fins acadêmicos e profissionais que defende a presença não apenas da Sociologia na escola, mas das três ciências sociais: Sociologia, Antropologia e Ciência política. Este grupo corrobora a necessidade de discorrer o currículo a partir de uma abordagem interdisciplinar da área, não fracionando e fragmentando este universo de conhecimento.

Esses eventos aglutinam as discussões e os professores e pesquisadores em nível nacional. O intuito de estreitar a relação aos pesquisadores da área sociológica foi apresentado inicialmente no II ENESEB (Curitiba, 2011), pelo professor Mario Bispo dos Santos, e desenvolvido posteriormente no artigo “Diretrizes estaduais para o ensino de Sociologia: em busca do mapa comum” (SANTOS, 2012).

A partir deste debate foi proposto o aprofundamento da temática, suprimindo algumas lacunas evidenciadas com relação à fundamentação pedagógica dos documentos oficiais e alguns critérios analíticos referentes ao conteúdo das ciências sociais.

Esta discussão pretende contribuir em nível nacional e na criação de políticas públicas mais harmônicas com os saberes científicos da área, bem como com as contendas que vem sendo realizadas pelos setores acadêmicos nos diferentes estados brasileiros.

Todavia é importante enfatizar a distinção entre o curso de Sociologia e o curso de Ciências Sociais, uma vez que, o curso de Sociologia vai priorizar o campo de estudo do comportamento social e estrutura social se concentrando, principalmente sobre os comportamentos humanos e as estruturas sociais. Enquanto o curso de Ciências Sociais é uma área de estudo mais ampla, pois engloba subcampos de estudos como a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política, desta forma as disciplinas do curso são distribuídas para atender esses subcampos.

1.2 A SOCIOLOGIA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

O processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi recebendo apoio sob o discurso da necessidade de aperfeiçoar o ensino para garantir uma educação de qualidade. Esse discurso, por sua vez, passou a ser adotado por diferentes governos nacionais e internacionais e pelo setor privado.

Os debates iniciaram no ano de 2015, quando as forças políticas no MEC, tendo o apoio do Movimento pela Base e com o intuito de elevar o índice de desempenho dos estudantes do ensino médio de todo o país, reduzindo a evasão escolar e assegurando o crescimento econômico do país com um currículo nacional para o ensino médio.

A construção do documento da BNCC para a Educação Básica, foi o resultado de um longo processo de consultas e discussões com representantes da categoria docente, especialistas e diversas organizações da sociedade civil e grupos empresariais.

A intensidade do debate foi estabelecida em todo país tendo como participantes os profissionais das diferentes áreas do conhecimento, para a criação e publicação da primeira versão do documento da BNCC, na qual a disciplina de Sociologia estava presente, contando com um conjunto de especialistas que defendeu na redação do texto da base a demanda pela

legitimação da Sociologia como disciplina obrigatória e incluindo às diversidades étnico-raciais, às diferenças e às liberdades individuais, conforme observamos:

O documento preliminar à Base Nacional Comum está organizado em quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Tal organização visa superar a fragmentação na abordagem do conhecimento escolar pela integração contextualizada desses conhecimentos, respeitando-se as especificidades dos componentes curriculares que integram as diferentes áreas (BRASIL, 2015, p. 16).

Nas conjunturas estabelecidas através dos debates intensos sobre a BNCC os representantes, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no Ensino Médio, anunciaram, em 2018, a versão final, ou seja, a terceira Base Nacional Comum Curricular, com alterações no currículo do Ensino Médio (em relação à versão preliminar apresentada em 2016), na Sociologia e nos conteúdos direcionados para o trato das diversidades étnico-raciais.

Essas alterações correspondem aos interesses das questões vinculadas ao MEC, dos apoiadores do Movimento pela base e de grupos empresariais. O aparelhamento do currículo em áreas integradas do conhecimento foi determinado como medida necessária para tornar o Ensino Médio mais atrativo e de qualidade.

No entanto, nessa proposta curricular, a disciplina de Sociologia deixa de ser um componente curricular obrigatório, passando a integrar a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O que vamos demonstrar no quadro a seguir é uma apresentação, de forma didática, das alterações que a disciplina de Sociologia sofreu no longo do processo de elaboração do documento da BNCC, onde acentua que o ensino no nível médio, por intermédio da grade curricular, deve contribuir para a compreensão que a sociedade é uma construção humana, produzida através de relações de conflitos, disputas e processos de solidariedade.

Tabela 2 – Sociologia nas versões da BNCC

1ª VERSÃO DA BNCC - CONTEÚDOS	3ª VERSÃO DA BNCC
<p>Componente curricular: Sociologia</p> <p>1º ano do Ensino Médio: (conteúdos/conceitos) – Iniciação à perspectiva sociológica:</p> <p>Indivíduo e sociedade; Fato social; Estamentos; Classes sociais; Ações e relações sociais; Igualdade/desigualdade; Diversidade cultural (cor/raça, religião, região do país, entre outros)</p>	<p>–Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Sociologia diluída nessa área, juntamente com História, Geografia e Filosofia).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprofundamento do processo de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós. • Não há conteúdos, apenas categorias a partir, que “[...] pretende possibilitar o acesso a conceitos, dados e informações que permitam aos estudantes atribuir sentidos aos

<p>2.º ano do Ensino Médio –Processo de formação de identidades políticas e culturais</p> <p>Estratificação social e identidades culturais; Sexo, sexualidade e gênero; Formas de preconceito, discriminação, intolerância e estigma; Violência no meio urbano e rural; diversas formas de violência (contra a mulher, racismo, homofobia, entre outras); Ações coletivas; Movimentos sociais; Consumo e posições sociais.</p> <p>3.º ano do Ensino Médio –Compreensão das formações políticas, da democracia e da cidadania e compreensão sociológica do trabalho;</p> <p>Poder;</p> <p>Ideologia como instrumento de poder e construção social;</p> <p>Cidadania: direitos e deveres da cidadania e suas formas de participação direta e indireta;</p> <p>Sistemas políticos e formas de participação política e social; Autoritarismo e democracia;</p> <p>Divisão dos poderes e organização dos sistemas partidários e eleitoral brasileiro;</p> <p>Trabalho, consumo e cidadania; Divisão social do trabalho;</p> <p>Globalização;</p> <p>Indústria cultural.</p>	<p>conhecimentos da área e utilizá-los intencionalmente para a compreensão, crítica e o enfrentamento ético dos desafios do dia a dia, de determinado grupo e de toda sociedade” (BRASIL, 2018, p. 550).</p> <ul style="list-style-type: none"> • “[...] organizada de modo a tematizar e problematizar, no Ensino Médio, algumas categorias dessa área, fundamentais à formação dos estudantes: tempo e espaço; territórios e fronteira; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho” (BRASIL, 2018, p. 549 grifos nossos). DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO DOCUMENTO: • Deve ser trabalhada de forma transversal e integradora, contextualizada. “[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar os currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Resolução CNE/CP n.º 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP n.º 3/2004 e Resolução CNE/CP n.º 1/2004). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (BRASIL, 2018, p. 17-18).
--	--

Fonte: Elaborada pela autora.

A Sociologia foi impactada, diretamente, quando observamos que na primeira versão da BNCC, a disciplina era obrigatória no currículo, até mesmo com conteúdo direcionados a cada série do Ensino Médio; contudo na versão final, esses conteúdos desapareceram, assim como

sua presença como disciplina obrigatória e específica no currículo, como foi demonstrado no quadro acima.

Desta forma constatamos que a Sociologia está inserida no currículo dissolvida na área do conhecimento via itinerário formativo, cabendo à equipe pedagógica oferecê-la ou não, ou seja, a Sociologia torna-se optativa nas redes de ensino de cada Estado, uma vez que, cada rede de ensino fica com a responsabilidade de inserir a disciplina no currículo do ensino médio. Essa instabilidade como disciplina prejudicou a sua consolidação no currículo da educação básica, como afirma Lopes:

[...] campos de saber disputados, submetidos a conflitos, a uma inserção contextual capaz de produzir diferenças nas abordagens, linguagens, modos de ser e compreender o mundo. Em outros termos, são sempre particulares” (LOPES, 2018, p. 28)

A aprovação pelo Conselho Nacional de Educação da nova Base Nacional Comum Curricular em dezembro de 2018, enfraquece ainda mais o ensino de Sociologia, pois não há referência à Sociologia como disciplina, mas sim como parte da grande área de ciências humanas sociais e aplicadas. (OLIVEIRA; CIGALES, 2020).

Está em curso, portanto, um processo que poderíamos denominar de “dessociologização” marcado pela perspectiva de que o fracasso ou sucesso dos indivíduos na sociedade contemporânea é responsabilidade individual, contrário assim, ao pensamento sociológico impulsionado pela disciplina na educação básica que é histórico, crítico e relacional ao propor a “desnaturalização” e o “estranhamento” do mundo social. (OLIVEIRA; CIGALES, 2020. p. 6).

A interdisciplinaridade indicada pela BNCC, também acaba marcando uma discrepância em relação à formação do professor e a disciplina que ele leciona, pois, a maioria dos professores de Sociologia no ensino médio, não possuem formação na área.

De acordo com os autores, a BNCC, não estabelece os conteúdos e disciplinas que irão compor o currículo escolar. A responsabilidade de definir os conteúdos e disciplinas fica com os parâmetros para a educação básica de cada Estado. (OLIVEIRA; CIGALES, 2020).

Sobre o lugar da teoria na formação de professores de Sociologia no ensino médio, os autores colocam que a grade curricular do curso de Ciências Sociais é organizada a partir de escolas teóricas, já o currículo da Sociologia no ensino médio é organizado por temas. Esse cenário de assimetria entre esses currículos se mostra como um desafio, diante da necessidade de articular teorias, conceitos e temas. (OLIVEIRA; CIGALES, 2020).

A Sociologia retoma a luta por sua legitimação e poder para tentar assumir o seu lugar como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio. Uma vez que “[...] os campos disciplinares não são divisões epistemológicas, mas articulações políticas encadeadas por subjetivações contingentes envolvidos com as disciplinas” (COSTA; LOPES, 2016, p. 1012), pleiteando, via negociações, concepções diversas na tentativa constante de manter a sua estabilidade curricular, consolidando-se como disciplina e incentivando os docentes para uma formação continuada.

Assim sendo, ao recolocar a Sociologia e as diversidades étnico-raciais compondo à parte diversificada do currículo, a BNCC proposta para o Ensino Médio está desconsiderando o que se apresenta na Constituição Federal de 1988 e o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, que alterou seus artigos 26-A e 79-B, recomendando aos estabelecimentos de ensino promover a inclusão do ensino da cultura afro-brasileira, africana e indígena em todo o âmbito curricular da educação básica. E abordar a Sociologia e as diversidades étnico-raciais dessa forma é ser negligente e desconsiderar o conjunto de debates, as lutas históricas por questões que defendiam, de maneira contingente, o discurso por uma educação antirracista.

1.3 - MODALIDADE E CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Desde o início dos anos 2000, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou e aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Ciências Sociais (2001), dois modelos formativos são majoritários nestes cursos como observamos nas universidades dos Estados da Paraíba e Pernambuco: um que integra o bacharelado e a licenciatura (modalidade conjunta); e outro que possui duas modalidades distintas, isto é, dois cursos separados.

Contudo é necessário debater intensamente o papel do bacharelado e da licenciatura, dos currículos, das relações com a pesquisa, o ensino e a extensão, pois será complexa concretização de um campo na educação básica, se essa tensão não encontrar caminhos de superação. Para Moraes (2003), a questão é:

[...] fazer algumas passagens, algumas mudanças de ponto de vista: a primeira é que a formação do bacharelado não é suficiente, embora necessária para garantir ao professor as condições para o exercício das atividades de ensino - não basta saber o conteúdo; a segunda, é que se pode pensar na licenciatura, e não exclusivamente o bacharelado, também como um espaço de pesquisa. Isso, no entanto, importa numa revisão do currículo dos cursos de Ciências Sociais e a busca de um equilíbrio entre

bacharelado e licenciatura; por exemplo, o que é realmente básico para a formação no bacharelado, ou na formação do sociólogo - pensando na profissão já regulamentada. (MORAES, 2003)

De acordo com Handfas (2012), há uma discussão que envolve a formação oferecida nos cursos de Ciências Sociais nas modalidades distintas do bacharelado e a da licenciatura. A autora ressalta a importância da formação na área das ciências da educação que a modalidade da licenciatura proporciona sem, contudo, romper com as disciplinas que formam a/o cientista social.

Da mesma forma, sob esse ângulo, é possível identificar aspectos positivos quando se trata de analisar os cursos de licenciatura com entrada independente do bacharelado, na medida em que a formação docente, parte constituinte das ciências da educação, guarda especificidades que devem necessariamente ser objeto de estudos concernentes a essas ciências, tais como a Didática, Psicologia, Filosofia, prática de ensino, educação brasileira, legislação etc. Isso não significa priorizar essas disciplinas e preterir aquelas necessárias à formação do cientista social, mas, a depender de maneira de se estruturar o currículo, assim como da articulação dos professores dos departamentos de Ciências Sociais e de Didática, é possível que os cursos de licenciatura venham a reforçar o reconhecimento da especificidade da formação docente e, por conseguinte, incorporar conteúdo práticos e teóricos necessários para uma formação docente consistente e rigorosa (HANDFAS, 2012, p. 38).

No entanto, a perspectiva de entradas distintas e, portanto, formação distinta para o bacharelado e a licenciatura se reflete nas universidades dos Estados da Paraíba e Pernambuco, onde podemos observar a oferta destas duas modalidades que os alunos podem escolher para o curso de graduação. Como destacamos na tabela a seguir:

Tabela 3 – Lista das Universidades públicas de Pernambuco e Paraíba	
PARAÍBA	PERNAMBUCO
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB: Licenciatura em Sociologia	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE: Licenciatura e Bacharelado em Sociologia
Universidade Federal da Paraíba – UFPB: Licenciatura e Bacharelado em Sociologia	Universidade de Pernambuco – UPE: Licenciatura em Sociologia
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (campus Campina Grande): Licenciatura e Bacharelado em Sociologia	Universidade Rural Federal de Pernambuco – URFPE: Bacharelado em Sociologia
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (campus Sumé): Licenciatura em Sociologia	

Fonte: Elaborado pela autora.

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura, entre formação do sociólogo e de professores de Sociologia para o ensino médio, refere-se com o processo de institucionalização das Ciências Sociais como curso superior e a lacuna de sua presença no ensino médio, como uma disciplina obrigatória que se estabeleceu a partir da Lei nº 11.684/08 que alterou o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

Portanto o curso de licenciatura em Sociologia tem o intuito de formar professores para a Educação Básica, proporcionando aos alunos egressos uma formação teórica e metodológica nas áreas que compõem este campo científico – a Antropologia, a Ciência Política e a Sociologia – e, ao mesmo tempo, habilitá-los para o trabalho interdisciplinar e multiprofissional, para que estes possam estabelecer relações produtivas com a pesquisa, docência e a prática social.

Como ressalta Takagi (2013, p. 217), “esse embate entre o teórico e o prático nas formações docentes é bastante recorrente, porém pouco se avança nessa questão em termos práticos”.

Discutindo a esse respeito, Pavei (2008, p.79) afiança que a licenciatura deve proporcionar uma interlocução entre a bagagem teórico metodológica e a prática docente e, nesse sentido, contemplar uma maior oferta de disciplinas voltadas para a formação de professores, especialmente ao ensino e ao fazer (se) docente de Sociologia, isto é, com a articulação entre os saberes das Ciências Sociais e da Educação, por meio de questões de formação teórica com um olhar mais sociológico do processo educativo e do trabalho docente e também mais pedagógico do ensino da Sociologia, sem prejuízo das questões relacionadas à uma formação prática com maior interação e integração dos professores em formação e com as realidades escolares. Por todo o exposto, é imprescindível uma real manutenção da unidade teórico-prática no processo de formação de professores.

2 A IMPLANTAÇÃO DA ERER E A FORMAÇÃO CURRICULAR DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

A formação de professores é um elemento operacionalizador no processo ensino-aprendizagem que permite, aborda e destaca um padrão formativo auxiliar na construção de saberes docentes. Essa formação deve corresponder aos atuais desafios e demandas apresentadas pela educação no ensino médio, principalmente, neste momento atípico que a educação está vivendo devido à nova realidade imposta pela pandemia do covid-19.

Sob esse contexto, a interação escolar estabelecida nas salas de aulas e nos corredores das escolas teve de ser substituída abruptamente pelo ambiente de uma sala de aula virtual, impactadas pelo distanciamento social imposto pela pandemia, deixando em evidência a formação e a capacidade dos docentes em se adaptar à nova realidade, mantendo a qualidade do ensino no processo de aprendizagem virtual diante de todas as dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores.

É através da educação que acontece o desenvolvimento de potencialidades do ser humano, promovendo sua socialização e o conduzindo para ampliação plena com padrões morais e éticos para o bom convívio social. No entanto, a formação docente é uma exigência da sociedade moderna, intitulada sociedade do conhecimento, por isso Freire (1996) argumenta “sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser educando”. Prática essa que só se viabiliza com uma formação docente que seja coerente com seus pressupostos.

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional (FREIRE, 1996, p.14).

Visto que o caráter teórico de Paulo Freire em relação às exigências do exercício da docência, assim como atentarmos para os seus entendimentos educacionais, que se traduzem em práxis educativa. A desenvolvimento do docente e os princípios da educação libertadora, emancipadora são partes indissociáveis do todo/fenômeno educativo. Dessa forma, ter clareza sobre os pressupostos da educação emancipadora se faz indispensável para abranger a proposta de formação docente.

Na área do ensino, notadamente, não se aceita a desinformação, a desatualização, pois há uma expectativa, ainda que individualista, de se alcançar o universo coletivo do saber. Se antes a formação inicial era exigida, com o advento das tecnologias inovadoras as exigências e necessidades de atualização se tornaram mais indispensáveis. Em outros termos, a formação profissional precisa ser contínua, dinâmica, sem prazo de encerramento, sobretudo, deve

atender as demandas da sociedade contemporânea, em especial no tocante a uma educação voltada para as relações étnico-raciais (ERER).

O educador Freire (1996) já se referiu à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. É certo que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com muitas ajudas: dos livros, mestres, das aulas, das conversas entre professores, da internet, dentre outros.

O conhecimento faz parte de um processo ininterrupto e não pode ficar estagnado, sendo um processo dinâmico e um guia para prática profissional, dado que todos os dias um novo aprendizado contribui para o desenvolvimento humano. De tal modo que os saberes apresentam objetivos, as metas, os métodos e os conteúdos aplicados resultam tanto do conhecimento como da interação professor-aluno e professor-professor, ou seja, da experiência do docente.

Tardif (1991) considera os diversos tipos de saberes (das disciplinas, curriculares, profissionais e da experiência) como integrantes da prática docente, sendo que a diferença estaria na relação do professor com cada um deles.

Com os saberes das disciplinas curriculares e de formação profissional mantém uma “relação de exterioridade”, ou alienação, porque já os recebe determinados em seu conteúdo e forma (...). Portanto esses conhecimentos não lhes pertencem, nem são definidos ou selecionados por eles. (...) Não obstante, com os saberes da experiência o professorado mantém uma “relação de interioridade”. E por meio dos saberes da experiência, os docentes se apropriam dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares e profissionais. (TARDIF, 1991, p. 8)

No Brasil, a formação de docentes para o ensino secundário em cursos específicos foi proposta no final do século XIX (GATTI, 2010), com a criação das Escolas Normais brasileiras. Inclusive o início dos anos 1930, os professores desses educandários eram alguns profissionais liberais autodidatas (advogados, médicos e engenheiros), uma vez que é somente em meados dessa década que surgem as primeiras universidades, criadas no Brasil foram a de Manaus, em 1909, a de São Paulo, em 1911, e a do Paraná, em 1912, porém todas tiveram duração breve.

Em termos legais, a primeira a ser criada por um decreto federal foi a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920. Contudo, a Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934, foi a primeira universidade brasileira, em termos reais (FREITAS, 2013). Com cursos para formação de bacharéis que, poucos anos depois, acrescentam um ano com disciplinas pedagógicas, para que o formando pudesse obter também o grau de licenciado, no intuito de habilitar docentes com formação específica para ministrar aulas no ensino secundário.

No entanto, esse retrato formativo que delimitou por um longo tempo o desenvolvimento docente no Brasil, e por conseguinte nos cursos de Ciências Sociais que habilitavam professores de Sociologia, apesar de persistir em algumas universidades brasileiras,

já tende a ser superado, uma vez que “a legislação vem definindo os cursos de licenciatura plena como o locus principal de formação docente” (HANDFAS, 2012, p. 26).

A participação verbal dos educandos nas aulas é, dessa forma, essencial, mas ainda pouco desenvolvida nas aulas de Sociologia. Contudo, o diálogo entre a educadora e educando é frequente, permitindo que ela conheça aspectos relativos à personalidade dos educandos e estabeleça uma relação de confiança com os mesmos, o que de fato é importante para se alcançar o interesse deles em expressar seus questionamentos durante as aulas. (HANDFAS; MAÇAIRA, 2012. p. 186)

Porém, pesquisar sobre a qualidade da formação oferecida pelas redes estaduais de ensino é um desafio, pois há de se levar em consideração os aspectos que promovem e dificultam o desenvolvimento da formação dos docentes em prol de práticas pedagógicas ajustadas às necessidades dos alunos. Como o autor Masetto (2009) reflete:

[...] as ações desenvolvidas no processo de formação devem ser pensadas e realizadas no sentido de promover aprendizagens que despertem a capacidade do educador para: interagir com a problemática do contexto no qual a instituição está inserida; buscar constantemente a atualização dos conhecimentos adquiridos, tanto dentro como fora do contexto escolar; enfrentar os conflitos e demandas atuais; interagir com o grupo, em discussões e na troca de experiências; inserir-se com o grupo, em discussões e na troca de experiências; inserir-se num contexto interdisciplinar de trabalho; relacionar-se com outras áreas de atuação. O processo de formação deverá ser compreendido para que possa ajudar os professores na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional, em seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de modo que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais, e tornarem-se cidadãos realizados e produtivos. (MASETTO, p.13-14, 2009)

Desta forma, o autor menciona o professor, na qualidade de profissional da educação, que necessita de uma formação incluindo sua área de conhecimento específica, a área pedagógica e a dimensão política. Incentivado a realizar um trabalho em equipe com seus colegas, o professor está sempre trocando experiências sobre as suas ações pedagógicas, projetos inovadores e mediação com os alunos. É sob essa compreensão que chamo a atenção, neste trabalho, para a relevância de políticas voltada para a formação de professores e produção de conhecimento.

Contudo a reflexão de Masetto insiste para que o professor deixe seu “status de expert” em uma disciplina para se transfigurar em um mediador de aprendizagens, que que construa um clima de confiança, de abertura, de corresponsabilidade, de parceria com seus alunos, visando à educação e formação profissional. Como podemos observar:

O professor se pensa requalificado como profissional da educação e com novo papel no processo de aprendizagem assumindo: intelectual transformador, crítico e

emancipador; planejador de situações de aprendizagem; mediador e incentivador dos alunos em suas aprendizagens; trabalhando em equipe e em parceria com os alunos e seus colegas professores, superando o individualismo e a solidão reinantes na docência. (MASETTO, 2009)

Ressaltamos que o aluno seja capaz de modificar a sua clássica postura passiva e reprodutor do conhecimento, para uma atitude de participação, construção do conhecimento, desenvolvimento de um processo de aprendizagem que o envolva como um todo.

Como nos mostra Masetto (2009) que o desafio da formação do professor será fazer o aluno desenvolver sua autonomia e auto-organização em sua educação, com atividades concretas e planejadas, que lhe garantam e dele exijam participação, trabalho, pesquisa, dialogo e debate com outros colegas de classe e o professor, produção individual e coletiva de conhecimento, atuação na prática integrando nela os estudos teóricos, as habilidades e atitudes e valores a serem desenvolvidos, integração das várias áreas de conhecimento. Como menciona a autora Feldmann:

Formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício da cidadania. As pessoas não nascem educadoras, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem a sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana. (FELDMANN, 2009)

Corroborar-se a formação de professores a uma perspectiva a partir do fazer docente no contexto social, político e cultural brasileiro, tendo como panorama os avanços tecnológicos, os novos entendimentos do trabalho e da produção, especialmente na educação que sofreu com os efeitos impactantes da pandemia da covid-19 deixando em evidência as desigualdades entre os alunos no processo de ensino e aprendizagem, apontando para uma nova configuração educacional atrelando o saber à questão do poder entre as mais diversas culturas, povos e nações. Em relação a formação de professores Antônio Nóvoa afirma que:

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. [...] A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio

desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NOVOA, p. 15-16, 1992)

No entanto a formação de professores e a sua articulação com a escola é registrada com maior frequência a não vinculação entre a teoria e a prática, empecilho na consolidação de uma prática pedagógica, não vista como reprodutora de paradigmas cristalizados, mas como um exercício que traga em si a probabilidade de uma atuação dialógica e emancipadora do mundo e das pessoas. A prática pedagógica enunciada por Paulo Freire, baseada na racionalidade dialógica, pressupõe a autonomia da escola, bem como dos sujeitos históricos e sociais que convivem em determinados contextos de aprendizagem. Como Freire apresenta que:

Estávamos convencidos, e estamos, de que a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua 86 sociedade em “partejamento”, ao lado dos economistas, dos sociólogos, como de todos os especialistas voltados para a melhoria dos seus padrões, haveria de ser a de uma educação crítica e criticadora. De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, somente como poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição. Armá-lo contra a força dos irracionalismos, de que era presa fácil, na emersão que fazia, em posição transitivante ingênua. (FREIRE, P.85-86, 1967)

Contudo é importante destacar que a formação de professores aponta para uma necessidade de tornar a prática pedagógica como fonte de estudo na edificação do conhecimento sobre os problemas educacionais, pois no cotidiano escolar o professor deparar-se com a realidade social que os alunos vivem e que reflete em sua prática pedagógica e no processo educacional.

Todavia a sociedade contemporânea, estimada por alguns como a sociedade da informação e por outros como a sociedade do conhecimento, se apresenta tendo como um de seus atributos a célere ação transformadora pela qual passa o mundo, instigada pelos avanços tecnológicos, que advêm na composição de uma nova cultura educacional, especialmente, com as aulas online que foram adotadas de modo abrupto pelas redes de ensino dos estados da Paraíba e Pernambuco em decorrência da pandemia da covid-19 evitando aglomerações que alterou diretamente o universo escolar.

Diante desta situação imposta pela pandemia o professor, como também outros profissionais das redes de ensino, vê-se impactado a rever a sua atuação, suas responsabilidades e seus processos de formação e de ação. Nesta perspectiva, um questionamento se torna crucial: quais são as novas exigências da sociedade contemporânea para o professor da escola e como pensar a sua formação, no tocante as relações étnico raciais? Refletir a formação de professores

é continuamente pensar a formação do ser humano e, portanto, se calcula a construção de transformações em qualquer espaço de atuação na sociedade. Como afirma Freire:

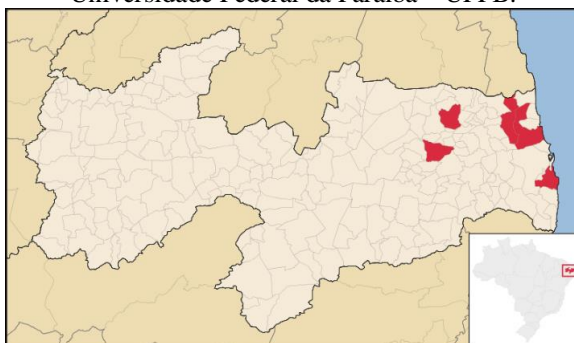
Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. Não podíamos compreender, uma sociedade dinamicamente em fase de transição, uma educação que levasse o homem a posições quietistas ao invés daquela que o levasse à procura da verdade em comum, “ouvindo, perguntando, investigando”. Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade. (FREIRE, p.90, 1967)

2.1 – FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NA PARAÍBA

No tocante à formação de professores, o estado da Paraíba dispõe de centros universitários de referência desde a formação inicial até os programas de pós-graduação para os professores de Sociologia que atuam na rede de ensino estadual, como a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e o Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) é composta por 4 campus universitários nas cidades de João Pessoa, Areia, Bananeiras e Mamanguape; porém apenas no campus I em João Pessoa que dispõe do curso em Ciências Sociais. O Departamento **de Ciências Sociais** (DCS) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPB, Campus I foi criado em 1973, contudo é apenas em 1978 que passa a contar com um curso próprio, o curso de Mestrado em Ciências Sociais (MCS), com a primeira turma no ano de 1979.

Figura 1 - O mapa nos apresenta as cidades paraibanas onde estão localizados os 4 campus da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.



Até então, o departamento servia como um suporte nas áreas das Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia, para os diversos cursos de graduação do campus I em João Pessoa e do campus II em Campina Grande, que necessitavam, no processo formativo de seus alunos, de um olhar de cientistas sociais em suas especialidades.

A partir da criação do antigo MCS, a luta para a criação de um curso de graduação em Ciências Sociais ficou mais intensa pelo **DCS** junto à UFPB, como uma forma de ampliar a formação de cientistas sociais graduados que viessem compor um público futuro de alunos pós-graduados do MCS, até então aberto para uma profusão de profissionais locais de diversas especialidades. Neste momento, o Ministério da Educação estava fechado para a formação de cursos de graduação na área das Ciências Sociais no Brasil.

Apenas em 1993 foi possível propor um projeto de abertura de um curso de graduação em Ciências Sociais, oficializado neste mesmo ano pela Resolução 04/93 do CONSUNI, e sua primeira turma funcionando no ano de 1994. Neste mesmo ano de criação do curso de graduação, o MCS modificou sua área de atuação para Sociologia, se transformando em Programa de Pós-Graduação em Sociologia com apenas um curso em seu interior, o de Mestrado em Sociologia, e iniciando os trabalhos para a criação de um curso de doutorado, o que viria a se concretizar no ano de 1999.

Atualmente, o curso de graduação em Ciências Sociais dividiu-se em dois, o curso de Bacharelado em Ciências Sociais e o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, este último criado através das Resoluções 44/07 e 45/07 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), que atendeu a Lei nº 11.684/08 altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio, tendo iniciado suas atividades em 2009, pois seria necessários professores licenciados em Sociologia para atender a demanda da rede de ensino estadual no que tange a nova disciplina obrigatória.

O NEABI/UFPB - Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal da Paraíba é um espaço que congrega pesquisadores e interessados em diversas áreas do conhecimento que têm como ponto fulcral as relações étnico-raciais na sociedade brasileira e, especificamente, no Estado da Paraíba, porém destacamos que o NEABI não faz parte, necessariamente, da formação de professores, pois as suas atividades não se inserem na grade curricular dos cursos de graduação de Sociologia.

Os pesquisadores e os discentes vinculados aos projetos desenvolvidos pelo NEABI/UFPB estão organizados por grupos e linhas de pesquisa, conforme os campos e as especialidades do conhecimento, mesmo não fazendo parte da formação dos futuros professores de Sociologia o NEABI se torna uma opção de campo de pesquisa para os alunos de graduação da instituição UFPB. A estrutura organizativa é composta por dois grupos e cinco linhas de pesquisa e estão definidos pelos preceitos do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – Base do CNPq – Plataforma Lattes.

Tabela 4 – Linhas de pesquisas do NEABI – UFPB.

GRUPO 1: EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS	GRUPO 2: NARRATIVAS E DIÁSPORA
Linha de pesquisa: Educação, relações raciais	Linha de pesquisa: História, Estudos sobre África e Diáspora Africana
Linha de pesquisa: Direitos humanos, violência, movimentos sociais	Linha de pesquisa: Linguagens e Narrativas
	Linha de pesquisa: Territórios e gênero, geração, corpo e saúde

Fonte: NEABI UFPB

Em 2002 acontece desmembramento do campus II da UFPB em Campina Grande através da Lei Nº. 10.419 de 09 de abril de 2002 se tornando a Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, neste período já contava com uma estrutura multi-campi, com unidades acadêmicas e estruturas administrativas nas cidades de Campina Grande, Patos, Sousa e Cajazeiras, oferecendo 29 cursos de graduação – dentre estes o curso de graduação em Ciências Sociais – e 8 programas de pós-graduação, com 13 mestrados e 9 doutorados, ofertando 1.570 vagas de ingresso em seu processo vestibular.

O curso de graduação em Ciências Sociais apresenta em sua grade curricular algumas disciplinas com a temática referente a uma Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER), porém observamos que depois de uma análise da grade curricular do curso, a existência de 8 disciplinas ofertadas com uma carga horária de 60h e dentre essas disciplinas 3 são obrigatórias e 5 são ofertadas como eletivas na grade curricular. No entanto destacamos a criação da disciplina obrigatória Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil implementada na grade curricular em 2021. Como destacamos na tabela a seguir com as disciplinas que fazem parte da grade curricular do curso de Ciências Sociais com as suas respectivas ementas:

Tabela 5: Grade curricular com as disciplinas da EREER e suas ementas - UFPB

Disciplinas	Ementas
Sociologia da Religião	Origens sociais da religião; o sagrado e o profano; secularização e o fenômeno religioso; religiões milenaristas; religião e desenvolvimento econômico; religião e mercado; protestantismo e pentecostalismo; religiões afro-brasileiras; sincretismo religioso no Brasil
Fundamentos do Pensamento Antropológico I	A Antropologia como saber acadêmico. Os precursores: viajantes, filósofos e a questão da alteridade. Evolucionismo: conceitos-chave (evolução e cultura) e domínios (religião, parentesco). Difusionismo: contato e círculos culturais. O particularismo histórico de Franz Boas: cultura X raça, método e história. Os funcionalismos britânicos: Malinowski (observação participante e etnografia) e Radcliffe-Brown (sociedade X cultura, função e estrutura)
Antropologia no Brasil	A geração romântica: o índio como símbolo. A fundação da antropologia no Brasil. Os teóricos do branqueamento. Os modernistas e a produção de Gilberto Freyre. A tradição de estudo das religiões afro-brasileiras. A tradição do trabalho de campo. A antropologia das sociedades indígenas. Os anos setenta e a constituição de uma antropologia urbana. A antropologia no Brasil atual.
Estudos Afro-Brasileiros	As culturas Negras no Novo Mundo. A escravidão e a resistência negra. O racismo à brasileira. As religiões africanas no Brasil. Outros aspectos da cosmovisão e do ethos africano no Brasil (capoeira, samba, carnaval).
Relações Étnico-Raciais	Conceito de grupo étnico. Processos sócio-culturais de construção de identidade étnicas. Particularidades históricas e processos de diferenciação. Etnicidade e estrutura social. Grupos rurais e urbanos. Antagonismo, discriminação e conflito. Status e mobilidade. Sociedades poliétnicas, cultura e política.
Nacionalismo e Pós-Colonialismo	Nacionalismo, modernidade e modernização; raça e colonialismo; os estudos sobre o caráter nacional; nacionalismo e comunidades imaginadas; sociedades pós-nacionais e cosmopolitismo; orientalismo; pós-colonialismo e a desconstrução da nação; multiculturalismo e políticas de identidade.

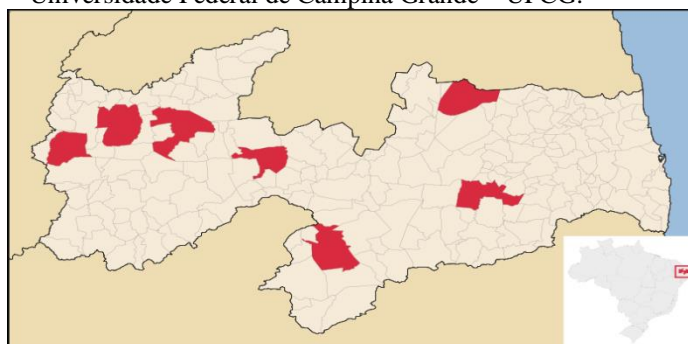
Cultura Afro Brasileira	Não disponível
Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil – implementada em de 2021.1	Conceitos de etnia, raça, diáspora, identidade, diversidade e diferença. Trajetória histórica da construção do racismo, discriminação, manifestações de etnocentrismo. Estudos das relações étnico-raciais no Brasil. Políticas públicas, relações étnico-raciais e educação

Fonte: Elaborada pela própria autora

Atualmente a UFCG possui atualmente 7 campus universitários nas cidades de Campina Grande, Sumé, Cajazeiras, Cuité, Patos, Pombal e Souza; 11 centros de ensino, 77 cursos de graduação, 47 programas de pós-graduação - com 34 mestrados e 13 doutorados -, 16.971 alunos na graduação e 3.288 alunos na pós-graduação - 2.423 mestrandos e 865 doutorandos, ofertando 4.685 vagas de ingresso na graduação por meio do Sistema de Seleção Unificado (SiSU).

Ao longo de sua história, a UFCG vem consolidando uma tradição de excelência acadêmica no ensino, na pesquisa e na extensão, promovendo a inclusão social e o desenvolvimento econômico da região, sempre a serviço do progresso científico e tecnológico, do equacionamento dos problemas sociais e da promoção do desenvolvimento humano.

Figura 2 - O mapa nos apresenta as cidades paraibanas onde estão localizados os 7 campus da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.



Fonte: UFPB

O curso de graduação em Ciências Sociais apresenta em sua grade curricular algumas disciplinas com a temática referente a uma Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER), porém observamos que depois de uma análise da grade curricular do curso que é ofertado no campus de Campina Grande e no campus de Sumé, apresenta em sua grade curricular as disciplinas obrigatórias Antropologia Brasileira e História e Cultura Afro-brasileira, e as disciplinas optativas Identidade e Relações interétnicas e Sociologia dos Esportes – que discuti

a temática étnico racial de forma transversal. Desta forma o docente na base de sua formação acadêmica, paulatinamente, tem o contato com a temática da ERER.

Como destacamos na tabela a seguir com as disciplinas que fazem parte da grade curricular do curso de Ciências Sociais com as suas respectivas ementas:

Tabela 6: Grade curricular com as disciplinas da ERER e suas ementas - UFCG

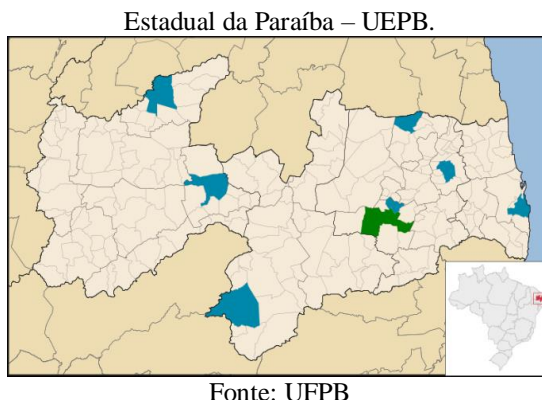
Disciplinas	Ementas
Antropologia Brasileira (obrigatória, 30h)	Os precursores das Ciências Sociais no Brasil e sua contribuição para a formação do campo de estudo da Antropologia. Relações interétnicas; Religião; Questões Urbanas;
História e Cultura Afro-Brasileira (obrigatória, 60h)	Estudo da História do continente africano. A luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Questão racial no Brasil. Relações étnico-racial no Brasil contemporâneo. Comunidades Quilombolas no Brasil atual.
Sociologia dos Esportes (optativa, 30h)	Sociologia do Esporte no Brasil: histórico, evolução e perspectivas futuras; As relações de indivíduos e de grupos com os esportes; O modelo piramidal do esporte; As contribuições de Elias, Bourdieu e outros pensadores para o estudo dos esportes; futebol: cultura e identidade nacional.
Identidade e Relações Interétnicas (optativa, 30h)	Relações interétnicas e identidade étnica. Noções de aculturação, fricção interétnica e etnicidade. Reflexões sobre o índio no contexto nacional. Discussões sobre raça no pensamento social brasileiro. Estabelecimento de tradições e culturas regionais.

Fonte: Elaborada pela própria autora.

A Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) apresenta 8 campus nas cidades de Campina Grande, Guarabira, Monteiro, Catolé do Rocha, Patos, Lagoa Seca, Araruna e João Pessoa. Mas apenas o campus de Campina Grande apresentar o curso de Licenciatura em Sociologia que foi criado em 2016 com a proposta de formar professores que desejassem ensinar Sociologia e profissionais que já se encontram atuando sem, no entanto, portarem formação específica.

A criação do curso de Sociologia visa atender a demanda de professores formados em licenciatura em Sociologia e capacitados para atuarem na rede de ensino estadual na disciplina de Sociologia do ensino médio. Podemos salientar que é o único curso ofertado na Paraíba voltado para formar docentes licenciados em Sociologia, pois os outros cursos são licenciatura em Ciências Sociais ou Bacharelado em Ciências Sociais.

Figura 3 - O mapa nos apresenta as cidades paraibanas onde estão localizados os 8 campus da Universidade



Da mesma forma, contempla educadores e lideranças de movimentos sociais, fomentando o estudo da vida social, a interação e a estrutura sociais, a constituição dos grupos sociais, o desenvolvimento e o funcionamento das comunidades, especialmente, a vida no campo e na cidade. Assim, esses futuros profissionais terão contato com teorias e metodologias para a construção de conhecimentos críticos e transdisciplinares sobre os fenômenos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Na grade curricular, o curso apresenta as disciplinas: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; e Direitos Humanos, diversidade e Inclusão Social ambas obrigatórias com carga horária de 60 h. e as disciplinas eletivas: Educação, Cultura e Diversidade; História e Cultura Africana; e Antropologia dos Afro-Brasileiros.

O curso de Licenciatura em Sociologia da UEPB visa formar professores que desejem ensinar Sociologia, e profissionais que já se encontram atuando sem, no entanto, possuir a formação específica. No entanto é importante destacar que a formação inicial oferecida pela UEPB é voltada, exclusivamente, para a formação de docentes para atuarem nas redes públicas e privadas do sistema educacional, contribuindo de modo ativo para o exercício da cidadania dos jovens do ensino médio.

Contudo destacamos na grade curricular do curso as disciplinas específicas voltadas para a educação étnico racial e suas respectivas ementas, como também disciplinas que abordam, de forma direta ou indiretamente a ERER, contribuindo para a formação inicial do docente. Como podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 7: Grade curricular com as disciplinas da ERER e suas ementas - UEPB

Disciplinas	Ementas
Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão	Direitos Humanos: conceitos, processos históricos e legislações básicas (internacional e nacional). Diretrizes e Políticas Nacionais de Direitos Humanos. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica: questões étnico-raciais (negros/as, quilombolas, indígenas e ciganos), populações do campo, pessoas com deficiência, gênero, sexualidade, religião e outras. Sociedade em rede e a luta pela superação das desigualdades.
História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (específica)	As sociedades indígenas brasileiras. A presença africana no Brasil. Escravidão, trabalho e resistência negra e indígena. As matrizes africana e indígena e suas presenças na cultura brasileira: língua, religião, símbolos, artes, literatura, música, dança, alimentação e demais práticas. Remanescentes indígenas, afrodescendentes e racismo no Brasil.
Antropologia da Educação	Antropologia e Educação: culturas e identidades na escola. A dimensão antropológica da aprendizagem. Educação, cultura e relativismo. Multiculturalismo e educação. Educação Intercultural. Espaço pedagógico da diversidade: identidade e diferença na escola. A diversidade na escola: gênero, sexualidade, deficiências, religiosa e étnico-racial. A pesquisa etnográfica na educação.
Etnologia Brasileira	Etnia e cultura. A etnologia no Brasil. Formação da etnia e da cultura brasileira. Minorias étnicas na sociedade brasileira. Relações inter-étnicas no Brasil. Estudo de textos exemplares dos autores pioneiros da Etnologia Brasileira.
Antropologia dos afro-brasileiros (específica)	A importância das populações afro-brasileiras na formação social e cultural do Brasil. Estudo das referencialidades culturais africanas e afro-brasileiras tradicionais e das dinâmicas contemporâneas. Discussão do contexto atual dos afrodescendentes e da mobilização identitária da questão étnica no Brasil na sociedade civil e nas políticas de Estado.
Educação, Cultura e Diversidade	Educação, cultura e sociedade brasileira. Conceito de gênero, etnia e sua pluralidade na sociedade. As diferentes etnias e gêneros presentes no contexto da sala de aula. Racismos , machismos e intolerância.
História e Cultura Africana (específica)	O espaço africano: aspectos físicos e humanos. África Antiga: reinos, povos, religião, arte e poder. África Negra: escravidão e outras relações de trabalho África Negra: comércio Atlântico. Colonialismo. Neocolonialismo: a partilha da África e a ação imperialista. Pan-africanismo: conscientização, (re) valorização e (re) união africana. Descolonização: os movimentos de libertação. O processo de Formação da África Contemporânea: aspectos econômicos e geopolíticos. Africanidade.
Identidade e pluralidade Cultural	O debate contemporâneo sobre o sujeito e sua crise. Sujeito, espaço e educação. Possibilidades na luta social/cultural/educacional. Subjetividades coletivas. Etnicidade , gênero, geração e relações de Poder.

Fonte: Elaborada pela autora.

No entanto o curso de licenciatura em Sociologia da UEPB apresenta em sua grade curricular oito disciplinas que abordam a ERER, sendo que, apenas três disciplinas são específicas e cinco disciplinas abordam de forma indireta a temática de acordo com as ementas apresentadas. Entre essas disciplinas temos as obrigatórias: Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão (60h), História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (60h), Antropologia da Educação (60h) e Etnologia Brasileira (60h); e as disciplinas eletivas: Antropologia dos Afro-brasileiros

(60h), Educação, Cultura e Diversidade (60h), Identidade e Pluralidade Cultural (60h) e História e Cultura Africana (60h).

De acordo a bibliografia discutida nestas disciplinas podemos destacar os seguintes autores:

- PINSKY, Jaime. A escravidão no Brasil. São Paulo: Contexto, 2009.
- SOUZA, Marina de Mello. África e Brasil africano. 2ª edição. São Paulo: Ática, 2007.
- BRAGA, Luciano; MELO, Elisabete. História da África e Afro-Brasileira: em busca de nossas origens. São Paulo: Selo Negro, 2007.
- GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves (Orgs). História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na escola. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.
- FREYRE, Gilberto. Casa grande & senzala. 26ª M. 11ª reimpressão. São Paulo: Cia. Das Letras, 2001
- DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato P. Ancestrais – uma introdução à história da África atlântica. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- GIORDANI, M. C. História da África. São Paulo: Vozes, 2006.
- HERNANDES, Leila Leite. A África na sala de aula: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- MENDONÇA, Marina Gusmão de. Histórias da África. São Paulo: LCTE Editora, 2008.

Na UEPB tem o Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros e Indígenas (NEAB-Í) está presente no campus I e III da instituição, correspondendo às cidades de Campina Grande e Guarabira, realizando atividades que não se inserem na grade curricular do curso de Sociologia ofertado pela universidade, no entanto os discentes podem participar formando grupo de estudos de forma extracurricular.

2.2 – FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA EM PERNAMBUCO

A formação docente está presente nas ações e reflexões do movimento social educacional e das esferas institucionais inerentes ao tema no Brasil, não poderia ser diferente no Estado de Pernambuco, em especial ao docente que ministra as aulas de Sociologia na rede estadual.

Tem-se questionado com muita frequência a formação desse profissional da educação, uma vez que o Estado dispõe de grandes instituições de nível superior como a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade de Pernambuco (UPE) e a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Arelada a esse fato, está a importância daqueles que exercem funções educativas atualizarem seus conhecimentos, como também, conhecerem e compreenderem o papel atribuído às instituições escolares na implementação das políticas públicas educacionais.

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) é formada pelo campus Recife, Centro Acadêmico de Vitória em Vitória de Santo Antão, Centro Acadêmico do Agreste em Caruaru. Porém apenas no Campus Recife é oferecido o curso de Ciências Sociais com o intuito de desenvolver nos discentes uma visão crítica da sociedade, de modo a fornecer análise e interpretação das especificidades sociais, políticas e culturais. Contudo o cientista social é o profissional habilitado a compreender de modo amplo as relações sociais do passado e do presente, num mundo marcado por discrepâncias e antagonismos históricos entre diferentes povos e entre grupos formadores de um mesmo povo.

Na graduação os alunos podem escolher entre o bacharelado que disponibiliza o número de 60 vagas anuais e na licenciatura que oferece o número de 60 vagas anuais com entrada do segundo semestre com o objetivo de formar profissionais capacitados para atuar como professores de ensino fundamental, de ensino médio e de ensino em Ciências Sociais.

O curso de graduação em Ciências Sociais apresenta em sua grade curricular algumas disciplinas com a temática referente a uma Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER), porém observamos que depois de uma análise da grade curricular do curso, a existência de 8 disciplinas ofertadas com uma carga horária de 60h e dentre essas disciplinas 2 são obrigatórias e 5 são ofertadas como eletivas na grade curricular do curso. Como destacamos na tabela a seguir com as disciplinas e suas respectivas ementas:

Tabela 8: Grade curricular com as disciplinas da ERER e suas ementas - UFPE

Disciplinas	Ementas
Etnologia Brasileira	Etnia e Cultura. A Etnologia do Brasil. Formação da etnia e da Cultura brasileira. Minorias étnicas na sociedade brasileira.

Desigualdade Social	Divisão e desigualdade sociais. Abordagens clássicas e contemporâneas sobre classes e estratificação social. Formas históricas de desigualdade social. Novos marcadores de diferenças e desigualdade. Desigualdade social no Brasil.
Negros e Relações Interétnicas (eletiva)	Através da conceituação das Relações interétnicas, analisar as relações das comunidades negras com a sociedade nacional.
Religiões Afro-Brasileiras (eletiva)	Análise antropológica, clássicas e contemporâneas das principais religiões das comunidades negras com a sociedade.
Sociolinguística e Políticas linguísticas na África. (eletiva)	Diversidade linguística do continente africano. Estudos de línguas africanas. Classificação de línguas africanas. Sociolinguística da África. Políticas linguísticas na África. Exemplos de línguas africanas no Brasil.
Sociologia das Sociedades Africanas (eletiva)	Análise da produção do conhecimento sobre a formação das sociedades africanas. Processos de colonização. Lutas de libertação nacional. África contemporânea. Novas abordagens sociológicas sobre a África.
Relações Raciais (eletiva)	Analisar as condições sócio históricas bem como as formações discursivas que têm posicionado a população negra em condições de subalternidade em relação à branca no contexto internacional brasileiro.

Fonte: Elaborado pela autora.

A Universidade de Pernambuco (UPE) é formada pelos campi de Recife, Garanhuns, Mata Norte, Petrolina, Arcoverde, Caruaru, Salgueiro, Mata Sul e Serra Talhada. Porém entre os campi apenas o localizado no bairro de Santo Amaro – Recife oferece o curso de Ciências Sociais criado em 2012, na Mata Norte em Nazaré da Mata, em Petrolina e Garanhuns oferecem o curso de História.

A obrigatoriedade do ensino da Sociologia desde 2008, acrescido da universalização da educação básica (2013), que inclui o ensino médio, foram dois fortes motivos para a criação e implantação de mais cursos na área das Ciências Sociais. Há de se considerar, na época, a demanda crescente e o estado de Pernambuco dispunham apenas de um curso de Licenciatura em Ciências Sociais, na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

Por isso que, em 2012, a UPE criou o curso de Licenciatura em Ciências Sociais sendo estruturado com base em uma concepção problematizada das teorias sociais e seus métodos, oferecendo uma formação com ênfase no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e na valorização e qualificação do profissional que atua em diferentes espaços educativos, assim como em projetos sociais de educação não formal. A ser implantado na área das Ciências Sociais, o curso traz consigo o desafio de fomentar e ampliar as discussões entre os campos de

Humanidades, Artes, Tecnologia e Saúde, de forma propositiva e articulada, e assegurar na estrutura da UPE a ampliação de ofertas de cursos que partam dessa referência.

O docente se torna apto para atuar no magistério de instituições públicas e privadas, devido à introdução da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. A formação profissional do futuro docente visa à atuação técnica, de forma simultânea à formação humanística, para atender às demandas da sociedade, em especial as relacionadas às políticas públicas nos campos da diversidade sociocultural, em todas as suas variantes.

O curso de graduação em Ciências Sociais apresenta em sua grade curricular algumas disciplinas com a temática referente a uma Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER). Como destacamos na tabela a seguir com as disciplinas e suas respectivas ementas:

Tabela 9: Grade curricular com as disciplinas da ERER e suas ementas - UPE

Disciplinas	Ementas
Metodologia do Ensino em Ciências Sociais 2	Experiências didáticas e estratégias metodológicas para a prática docente. Uso de novas linguagens aplicadas ao ensino da disciplina: o uso de tecnologias educacionais. Avaliação no ensino e na aprendizagem da Sociologia. O ensino e suas dimensões: pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transversalidade (Relações étnico-raciais)
Desigualdade Social	Abordagens teóricas clássicas e contemporâneas sobre estrutura social e estratificação social. Marcadores da diferença e da desigualdade: Relações de Gênero, Raça e Etnia, Geração: Juventude e Envelhecimento, Globalização e desigualdades no Mundo do Trabalho.
Educação e Relações Étnico-Raciais	Educação para as relações étnico-raciais. Conceitos de raça e etnia, mestiçagem, racismo e racialismo, preconceito e discriminação. O conceito de raça, etnia e cor no Brasil: entre as abordagens teóricas e sociais. Cultura afro-brasileira e indígena. Políticas de Ações afirmativas e a questão de cotas no Brasil.
História das Religiões	Origem, consolidação e expansão das principais manifestações religiosas do mundo. História das Religiões no Brasil. Religiões africanas.

Fonte: Elaborada pela própria autora.

A Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) possui uma trajetória de tradição em ensino, extensão e pesquisa no Estado e no país. A capacidade de inovação ao

buscar contribuir com a superação dos problemas socioambientais e o desenvolvimento sustentável em projetos e pesquisas que envolvem as ciências tecnológicas, agrárias, humanas, sociais e exatas.

A UFRPE possui quatro campi, sendo sua sede em Recife, um em Belo Jardim no Agreste do estado, um em Cabo de Santo Agostinho, na região metropolitana e outro em Serra Talhada no Sertão e ainda possui campi avançados espalhados por todo o estado. A instituição dispõe de Curso de Graduação na área de Ciências Sociais desde 1990, reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) em 1999 e re-credenciado em 2004. O Curso de Bacharelado em Ciências Sociais foi originalmente criado com ênfase em Sociologia Rural, retirada no primeiro processo de reformulação, ocorrido em 2004.

Em 2012, uma nova revisão do Projeto Pedagógico traz para a Matriz Curricular a equiparação entre as três áreas de conhecimento do curso: Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Os conteúdos metodológicos, o estudo de temas brasileiros, a discussão de problemáticas recentes e uma sólida formação teórica são diferenciais do curso. Com formação teórica em que o clássico e o contemporâneo se interpõem, associada a práticas e vivências profissionais, continuamente orientadas por professores-pesquisadores da Instituição.

O curso de graduação em Ciências Sociais apresenta em sua grade curricular algumas disciplinas com a temática referente a uma Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER). Como destacamos na tabela a seguir com as disciplinas e suas respectivas ementas:

Tabela 10: Grade curricular com as disciplinas da ERER e suas ementas - UFRPE

Disciplinas	Ementas
Introdução à Sociologia	A Sociologia enquanto ciência: histórico, objeto, método de construção do conhecimento. Os principais conceitos para compreensão da dinâmica social segundo os fundadores da Sociologia – Karl Marx, Emile Durkheim, Max Weber. Processos institucionais da análise macrosocial: Trabalho, estrutura de classes e desigualdades sociais; Política, democracia e participação; Cultura, indústria cultural e meios de comunicação; Religião. Processos sociais interativos e análise microsocial: Ação Coletiva e Movimentos Sociais; Sexualidade, feminismo e relações de gênero; identidades étnico-raciais e geracionais. Mudança social e Globalização.
Pensamento Social Brasileiro	Os intérpretes e suas interpretações sociológicas do Brasil; Raça, miscigenação e identidade nacional; Condições histórico-sociais da construção da Sociologia no Brasil; A questão da modernização, industrialização e urbanização; Dependência e desenvolvimento; Pobreza,

	desigualdade e exclusão social; A questão regional e o Nordeste; Sociedade civil, democracia e desafios contemporâneos.
Religião, Sociedade e Cultura	Conceitos e teorias sobre religião; distinção entre religião e magia; a religião como instrumento do processo de globalização e de atuação do Estado; os sistemas religiosos e sua influência no comportamento da sociedade; a diversidade religiosa; a presença religiosa no meio rural; o entrecruzamento da religião e do racismo; a religião e seus diversos percursos na modernidade e na pós-modernidade.
Gênero, Trabalho e Diversidade	Gênero como uma construção do Feminismo, as teorias de gênero. Dinâmica de gênero, raça e classe.

Fonte: Elaborada pela própria autora.

2.3 – A Lei 10.639/2003 E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

A Lei 10.639, sancionada em 2003 pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996) e institui a obrigatoriedade no ensino fundamental e médio, público e particular, do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, especialmente, na valorização e divulgação da herança cultural africana que recebemos desde o século XVI, pois além de expandir o escasso conhecimento histórico que temos da cultura Afro-Brasileira, propõe uma nova perspectiva sobre a história africana e afro-brasileira e suas possíveis relações com o percurso historiográfico brasileiro.

A promulgação ocorre graças aos anos de lutas dos movimentos sociais, especialmente, do Movimento Negro, e sem dúvidas é uma conquista desses atores sociais. No parágrafo primeiro, o texto da lei cita que o conteúdo programático incluirá a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e a formação da sociedade nacional “resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil”. Como podemos observar:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasil, 2003.

O aprofundamento do conteúdo proposto na lei é disponibilizado no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de outubro de 2004. Por meio dele as instituições de ensino médio, gestores e professores podem entrar em contato com orientações,

princípios e fundamentos para o planejamento escolar e a execução do conteúdo afro-brasileiro e africano nas aulas a serem ministradas nas aulas.

Edificado em diálogo com a sociedade civil, o conteúdo apresenta uma visão histórica sobre a condição do jovem negro na educação ao longo da história. O texto da lei toca em demandas do Movimento Negro como a necessidade de políticas públicas de reparação, a urgente desconstrução do mito da democracia racial, aborda argumentos comuns dos educadores como se deve ou não designar seus alunos como negros em prol de uma educação antirracista.

Desta forma, antes de mais nada, acreditamos que a inclusão desse tema nos conteúdos escolares reconstrói nos alunos e nos professores uma imagem positiva do continente africano, além de, por um lado, elevar a autoestima dos alunos afrodescendentes e contribuindo para uma educação antirracista. Como a autora Djamila Ribeiro, (2019) defende:

Algumas atitudes simples podem ajudar as novas gerações, como apresentar para os alunos livros com personagens negros que fogem de estereótipos ou garantir que a escola dos seus filhos aplique a Lei nº 10639/2003, que alterou a LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira. Um ensino que valoriza as várias existências e que referencie positivamente a população negra é benéfico para toda sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver a humanidade entre seus iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades. Ribeiro, (2019).

Desde 2003, paulatinamente, essa mudança na educação brasileira vem acontecendo nos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior públicas e privadas. A Lei torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica. Contudo podemos destacar que se trata de uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), onde ressaltamos como uma vitória das lutas históricas enfrentadas pelo Movimento Negro para inserir a história afro-brasileira nos currículos escolares da educação básica. Como observamos o Artigo 26A da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluir diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira

e o negro e índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Para Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar (2014) a referida lei representa um desafio, uma vez que se propõe a “modificar visões de mundo, redimensionar memórias, criticar mitos e enfrentar preconceitos”. Tornar-se desta maneira uma provocação para a formação docente acerca da consolidação da lei colocando em debate conceitos canonizados no ensino e o pensar historicamente no contexto escolar.

A implementação da lei 10.639/2003 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se aumentar às demandas do Movimento Negro que se mantem atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de um modo geral, e nas redes de ensino dos estados da Paraíba e Pernambuco. Como afirma GOMES (2008):

[...] algumas iniciativas de formação de professores (as) voltadas para a diversidade étnico-racial vêm se configurando. Em vários estados brasileiros têm sido organizados e ministrados cursos de extensão, de aperfeiçoamento e de especialização sobre a questão racial, através da articulação entre as universidades, as secretarias de educação e os movimentos sociais. Os núcleos de estudos afro-brasileiros, no interior das universidades públicas e privadas do país, têm sido solicitados a dar apoio a essas e outras iniciativas, por meio da realização de cursos, oferta de disciplinas, organização de seminários, produção de material didático e de pesquisas voltadas para a educação básica. No entanto, a movimentação não é suficiente para superar a situação de desequilíbrio enfrentada pela discussão sobre a diversidade étnico-racial nos processos de formação inicial e continuada de professores (as). GOMES (2008)

Como observamos a autora GOMES (2008) o desequilíbrio presente no ensino médio nas escolas brasileira no que se refere a discussão e as práticas que tematizam a diversidade étnico-racial nos currículos dos cursos de formação de professores (as). Pois essa discussão não tem conseguido ocupar um relevante espaço nos currículos de graduação das universidades brasileiras nas diversas áreas com o intuito de efetivar a implementação de uma educação étnico-racial no ensino médio.

A reestruturação dos cursos de licenciatura impactadas com a implementação da diversidade étnico racial é necessária, uma vez que essa questão deveria fazer parte da formação docente, porém ocupa um espaço secundário proporcionando uma lentidão, inclusive, no texto legal das diretrizes específicas para a licenciatura.

Nilma Lino (2008) explica que lamentavelmente, os cursos de formação docente ainda mantêm uma estrutura curricular de caráter disciplinar, gradeada e fechada à introdução dessas

e de outras questões tão caras aos movimentos sociais e tão presentes em na vida cotidiana, principalmente, no ambiente escolar.

As análises realizadas nos cursos de graduação em Sociologia dos estados da Paraíba e de Pernambuco constata-se ainda uma tendência a privilegiar os conteúdos, desconectados dos sujeitos, a política educacional sob a abordagem única do Estado e seus processos de regulação, e as metodologias de ensino sem conexão como complexos processos por meio dos quais os sujeitos aprendem. O aspecto conservador dos currículos acaba por expelir qualquer debate que se remeta a diversidade cultural e étnico-racial na sua implementação no ensino médio, assim essas temáticas acabam ficando em um espaço secundário na grade curricular das escolas de ensino médio.

Porém como a educação é dinâmica e nos cursos de licenciaturas encontramos núcleos e/ou grupo de pesquisa que seguem lutando por uma educação emancipatória, através da lei 10639/03, questionando o espaço das disciplinas que são voltadas para a temática étnico-racial, nos cursos de graduação de Sociologia. São realizados cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, valorizando as práticas pedagógicas de formação docente, mesmo que estas disciplinas não ocupem uma centralidade nos currículos.

Isso acontece porque o conhecimento científico é eleito como a única forma legítima de saber e menospreza os outros saberes construídos na dinâmica social, sobretudo aqueles produzidos e sistematizados pelos movimentos sociais como defende a autora Nilma Lino Gomes (2008).

O sociólogo Boa Ventura de Sousa Santos (2004) reflete sobre a Sociologia das ausências e das emergências, podemos dizer que o campo de formação docente voltada para uma educação étnico racial também precisa ser indagado por uma concepção crítica de ciência e de formação. Portanto a crítica está diretamente relacionada aos saberes oriundos dos movimentos sociais e as suas ações educativas, pois foram ativamente produzidas como ausências nos currículos, nas pesquisas e nas políticas educacionais.

Segundo Ventura (2004) a pedagogia das ausências consiste em um exercício político e epistemológico cujo objetivo principal é transformar as ausências e a invisibilidade que recaem sobre os movimentos sociais e seus saberes – no campo da formação de docentes. No entanto não é suficiente apenas a visibilidade das temáticas étnico raciais é necessária reconhecer o que surge de novo e de emancipatório das práticas pedagógicas aplicadas no cotidiano das escolas.

A pedagogia das emergências auxilia nos questionamentos sobre os conflitos presente entre os estudos e os discursos críticos realizados no campo da formação docente e a constância

de currículos lineares e conservadores dos cursos de formação inicial, neste sentido, nos cursos de licenciatura em Sociologia. Contribuindo para uma reflexão sobre estratégias e eixos das práticas de formação continuada para os docentes. Como GOMES (2008) afirma que:

A pedagogia das emergências tem como norte a investigação das alternativas pedagógicas existentes nas práticas sociais e políticas dos movimentos sociais, das diversas ações coletivas e sua articulação com o espaço escolar. Aqui está o seu caráter emancipatório. É nesse campo que encontramos as práticas significativas voltadas para a diversidade étnico racial e a lei 10.639/03. No caso específico desta lei – entendida como uma medida de ação afirmativa –, o Movimento Negro, ao pleiteá-la investe estrategicamente na ampliação do presente, juntando, ao real, as possibilidades e as expectativas futuras de superação do racismo e do mito da democracia racial. (GOMES, 2008)

A lei 10.639/2003 como uma política pública afirmativa nas escolas, vem transformando gradativamente o ensino tradicional, tornando-o mais inclusivo e diversificado, refletindo nos debates entre professores e alunos nas salas de aula do ensino médio a realidade da população brasileira, com o intuito de resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil.

Entretanto é notório que o Movimento Negro brasileiro tem se destacado na historicamente, como sujeito político que teve a capacidade de levar as suas reivindicações, a partir de 2000, e conseguiu influenciar o governo brasileiro e os seus principais órgãos de pesquisa como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para apoiar políticas públicas afirmativas.

Contudo esse reconhecimento político tem viabilizado, nos últimos anos, a mudança dentro de alguns setores dos governos federais, estaduais e municipais, sobretudo nas universidades públicas e redes de ensino estaduais e municipais através do processo de implementação de políticas e práticas de ações afirmativas voltadas para a população negra das instituições de ensino.

As pesquisas de Pinto (1994), gomes (1999), Gonçalves; Gonçalves e Silva (2000), Silvério (2002), Passos (2004) e gomes (2006b) revelam que o Movimento Negro, no Brasil, conquanto sujeito político, tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra, pelos questionamentos ao currículo escolar no que se refere ao material didático com imagens estereotipadas sobre o negro, pela inclusão da temática racial na formação dos docentes, pela atual inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares via lei federal e pelas políticas de ação afirmativas nas suas mais diferentes modalidades de ensino.

Em sua tese de doutorado, Calado (2013) intitulada “Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial” discute “as práticas pedagógicas das professoras laureadas pela 4ª edição do Prêmio Educar para a Igualdade Racial, buscando investigar as contribuições dessas práticas no enfrentamento do racismo no contexto escolar. Compreendendo o modo como as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras podem romper com estereótipos, preconceitos e contribuir para o combate do racismo, foi investigado as práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar, que é considerado não somente como lugar de reprodução do racismo, mas também como espaço privilegiado no combate às desigualdades raciais” (Calado, 2013, pg. 1)

É importante destacar a tese de doutorado de Cabral (2013) sobre “Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial: uma experiência de pesquisa-ação”, este trabalho aponta a necessidade de um processo de formação que favoreça o acompanhamento dos desafios no cotidiano da escola, para que possamos enxergar soluções a desafios específicos de cada realidade. “Em uma sociedade ainda desigual, em que o mito da democracia racial e do branqueamento tem forte adesão – e a escola, enquanto espaço social, não foge disso – é essencial que esta formação envolva os educadores em seus múltiplos aspectos, uma vez que esta temática envolve necessariamente problematizar pertencimento e poder” (Cabral, 2013). Entre as probabilidades favoráveis a uma educação das relações étnico-raciais na Educação básica, além da ação coletiva e de uma metodologia de formação destacaram-se as ações pedagógicas, especialmente as que possibilitaram os protagonismos negros e as narrativas multiculturais.

O artigo da professora Gonçalves (2007) da Universidade de São Carlos intitulada “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil” trata de processos de ensinar e de aprender em meio a relações étnico-raciais, em nosso país apontando os desafios para a educação das relações étnico-raciais e formação para cidadania, bem como busca situar razões históricas e ideológicas de dificuldades para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Todavia ressaltamos a tese de doutorado de Barbosa (2010) com intitulada “Relações étnico raciais e progressão continuada na escola: o difícil diálogo com a inclusão” explicita o modo pelo qual os mecanismos utilizados pela política de progressão continuada não conseguem evitar a exclusão educacional de uma parcela da população que frequenta a educação básica e descreve uma experiência bem sucedida de condução dos processos de ensino

e de aprendizagem no interior da escola que torna possível a inclusão de alunos pobres e negros no acesso ao conhecimento escolar.

Uma educação antirracista como Oliveira (2014) apresenta em seu artigo “Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de Sociologia” uma análise de duas legislações que alteraram a LDBEN – a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e culturas afro-brasileira e africanas na educação básica, e a Lei 11.684/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no ensino médio – refletindo o duplo desafio pedagógico das legislações para o professor de Sociologia no ensino médio, ou seja, a tentativa de afirmação de uma nova postura epistemológica acerca das relações raciais no Brasil e a tentativa de construção de um conhecimento escolar em Sociologia que tem como parâmetro novas bases epistemológicas do conhecimento histórico sobre as relações raciais, mas também na necessidade de um outro tipo de produção pedagógica e epistemológica que tenha um compromisso com uma educação antirracista.

Contudo no trabalho das professoras Silva e Aquino (2014) da UFBA e UFRN, respectivamente, com o título “Fontes de informação na disseminação da informação étnico-racial no movimento negro da Paraíba” faz uma análise do Movimento Negro do Estado da Paraíba fazendo a apropriação das fontes de informação na Web e usa-as na perspectiva de disseminação da informação étnico-racial.

As fontes de informação podem ser utilizadas como um canal de distribuição do conhecimento étnico-racial para auxiliar os grupos sociais e etnicamente, invisibilizar na atual sociedade da informação - conhecimento - aprendizagem - comunicação, em cujo local o preconceito, a discriminação e o racismo fazem parte do cotidiano dos sujeitos. O universo da pesquisa foi o MNO - Movimento Negro Organizado da Paraíba, e os participantes foram quatro ativistas desse movimento: o Núcleo de Estudantes Negras e Negros da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Organização de Mulheres Negras na Paraíba.

O presente trabalho dialoga, portanto, com esses trabalhos na medida em que a construção de uma educação para as relações étnico raciais (ERER) é um processo que se inicia com a luta pela liberdade dos negros escravizados e passa pela abolição da escravidão, pela luta contra o racismo empreendida pelos movimentos negros, em especial da Paraíba e Pernambuco, e pelas conquistas formais de direitos, expressos principalmente na Constituição Federal e no Estatuto da Igualdade Racial.

Ressaltamos também que passa pela conscientização paulatinamente da população de cor preta e parda, que se assume e se autodeclara negra, buscando resgatar e valorizar suas

origens e sua cultura. No entanto passando a denunciar com mais frequência as discriminações raciais sofridas, especialmente no âmbito escolar e a exigir seu direito de cidadão pleno, pelo reconhecimento do Estado que adota políticas públicas de promoção da igualdade racial.

3 – O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA PARAÍBA E EM PERNAMBUCO

No Estado da Paraíba em 2007 já é estabelecido, por lei estadual, a obrigatoriedade da disciplina Sociologia em toda a rede de ensino, como podemos observar na resolução N° 277/2007 que dispõe sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia na matriz curricular do ensino médio, nas instituições de ensino que integram o sistema estadual de ensino.

O Conselho Estadual de Educação da Paraíba, no uso de suas atribuições, tendo em vista o Parecer N° 38 CNE/CEB, de 07/07/2006, dispôs sobre a inclusão obrigatória das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, e a Resolução N° 04 CNE/CEB, de 16/08/2006, que altera as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas integrantes do Sistema Estadual de Ensino, que ofertam o Ensino Médio em qualquer modalidade, devem incluir, obrigatoriamente, as disciplinas Filosofia e Sociologia na matriz curricular do Ensino Médio a partir do início do ano letivo de 2008.

Art. 2º As disciplinas de que trata esta Resolução deverão integrar a Base Nacional Comum.

Art. 3º As unidades escolares deverão encaminhar ao Conselho Estadual de Educação, para aprovação, as alterações efetuadas no projeto pedagógico, no regimento escolar e na matriz curricular, decorrentes da implantação das disciplinas Filosofia e Sociologia.

Art. 4º A seleção dos conteúdos de ensino de Filosofia e Sociologia deverá levar em consideração as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, propostas pelo Ministério da Educação em 2006.

Art. 5º Para o exercício da docência de Filosofia, exigir-se-á a Licenciatura em Filosofia. Parágrafo único. Comprovada a inexistência de licenciados, poderão assumir a docência no ensino de Filosofia, em caráter temporário, os profissionais na seguinte ordem de prioridade:

I - Bacharel em Filosofia, com licenciatura plena em outra disciplina;

II - Licenciado, com pós-graduação em Filosofia;

III - Licenciado em História, com curso de aperfeiçoamento em Filosofia de, no mínimo, 240 horas, oferecido por Instituição de Ensino Superior reconhecida pelo MEC;

IV - Estudante de Licenciatura em Filosofia com, no mínimo, 75% da carga horária integralizada, devidamente comprovada por declaração emitida pela instituição ministradora do curso.

Na rede estadual de ensino, a inclusão obrigatória das duas disciplinas na Matriz Curricular do Ensino Médio ocorreu pouco mais de sete meses antes da promulgação da lei

federal nº 11.684, de 02 de junho de 2008 – obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia no ensino médio brasileiro –, precisamente no dia 18 de outubro de 2007, quando foi aprovada a Resolução nº 277/2007, do Conselho Estadual de Educação.

A obrigatoriedade determinada pela Resolução 277/2007/CEE/PB englobou as instituições de ensino públicas e privadas que ofertam o Ensino Médio em qualquer modalidade e passou a vigorar no início do ano letivo de 2008, nos termos do art. 1º da normativa.

É importante destacar que o ensino de Sociologia é enfatizado por Sarandy (2013) como o de propiciar um tipo especial de aprendizagem, desenvolvendo a imaginação sociológica. Conforme o autor:

O conhecimento produzido no âmbito das Ciências Sociais deve ser compreendido como ferramenta a instrumentalizar o aluno para um tipo específico de raciocínio, sendo a aprendizagem dos conteúdos conceituais de fundamental importância. A aprendizagem destes, entretanto, não pode ser compreendida como dissociada dos sentidos e teorias que carregam. Por isso, é importante o uso de uma linguagem mais próxima ao universo do aluno, tanto na fala quanto na escrita. Essa linguagem não deve ser simplificada, e os conceitos não devem ser renomeados para evitar dificuldades para os alunos. (SARANDY, 2013, p. 105).

Nos Parâmetros Curriculares da Paraíba para o ensino médio, o ensino da Sociologia deve priorizar conceitos específicos, distribuídos nos três anos como observamos a seguir:

Tabela 11: Conceitos específicos para o ensino da Sociologia no ensino médio

1º ANO	Iniciar com o Surgimento da Sociologia, buscando orientar o estudante dentro das perspectivas do pensamento sociológico, desmontando o senso comum e iniciando o processo de aprimoramento ao pensamento crítico.
2º ANO	A Cultura e Diversidades, mas sem esquecer dos temas Direitos Humanos, Trabalho e Desigualdades Sociais.
3º ANO	A formação Política, tais como: Democracia, Representação Política, Ideologia, além de questões sobre Religiosidade e Cultura. Isso permitirá que os estudantes ampliem sua visão de mundo, seu vocabulário, adquirindo novas formas de percepção, de compreensão e de crítica da sociedade em que vivem.

Fonte: Parâmetros Curriculares de Sociologia para o ensino médio – PB.

No entanto partindo de uma abordagem teórica, pode-se obter conhecimento atrelados para aspectos do cotidiano e da realidade social, que aguça a capacidade de estranhar, desnaturalizar e de criticar as formas e as práticas cristalizadas em nossa sociedade. A Sociologia no Ensino Médio pode e deve colaborar para o entendimento de que a sociedade é

uma edificação humana, fruto de conflitos e disputas e, por isso mesmo, passível de ser transformada.

A disciplina de Sociologia é também importante na experiência de socialização que a escola propicia, uma vez que a reflexão sobre a vida em coletividade pode contribuir para a igualdade e para o maior respeito à diversidade.

No Estado de Pernambuco em 2001 foi aprovada a lei nº 12.142, em 20 de dezembro de 2001, que acrescenta ao currículo escolar do ensino médio nas escolas públicas e particulares as disciplinas de Sociologia e filosofia. Como observamos a seguir:

Art. 1º Acrescenta no currículo escolar de ensino médio na rede pública estadual e nas escolas particulares do estado de Pernambuco as disciplinas de Sociologia e Filosofia.
Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

A Sociologia como disciplina precisa traduzir em saberes escolares os conhecimentos científicos das Ciências Sociais, que potencializam a formação desejada do aluno. De acordo ao Parâmetros Curriculares de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio de Pernambuco, elaborado em 2013, a proposta do ensino de Sociologia para o Ensino Médio tem como perspectiva a importância, para o processo de formação humana, do conhecimento das Ciências Sociais, tendo em vista a apropriação do conhecimento teórico para uma objetivação na realidade social, operando com base nesses conhecimentos.

Amurabi de Oliveira (2011) realiza uma reflexão sociológica sobre o cenário de produção acadêmica em que se encontra o ensino da Sociologia, contribuindo para o debate sobre Ciências Sociais e educação. Para o autor podemos compreender a Sociologia como uma ferramenta que nos permite ver o que sempre vimos e explicar o que já possui explicação no senso comum. Como afirma o autor:

O ensino de Sociologia no sentido forte do termo, deve compreender numa configuração que vá para além de uma proposta bancária de educação. A articulação entre teoria, categorias sociológicas e realidade social deve apresentar-se de forma clara, de modo a tornar significativo o que se diz, para quem se fala. (OLIVEIRA, 2011. p.9).

Ressaltamos que essa disciplina possui um currículo teórico-prático, que trabalha com núcleos conceituais e temáticos, e que a apropriação dos conhecimentos para objetivação na realidade é um de seus objetivos, ou seja, pretende fomentar um novo olhar e uma nova ação sobre o mundo objetivo. (PERNAMBUCO. Secretaria de Educação, 2013).

Nessa perspectiva, o pensamento crítico só pode formar-se, se houver as ferramentas teóricas que permitam perceber os fenômenos sociais criticamente. Está posta a interdependência entre o domínio teórico e a constituição de uma atitude crítico

reflexiva, especialmente no caso dos conhecimentos sociológico, antropológico e político nos quais o ser humano, sua cultura e sociedade, bem como seu contexto sócio-histórico-político são os principais objetos de conhecimento, fundamentais para a formação humana, em especial, para a constituição de uma humanidade desalienada. (PERNAMBUCO, Secretaria de Educação, 2013).

Compreende-se que a disciplina irá fornecer os instrumentos necessários para que os e as alunos criem uma visão distinta para a realidade. No ensino de Sociologia na escola média acontece o encontro dessas explicações que caracterizam e representam a realidade, com temas que fazem parte do cotidiano e da realidade concreta. Com o “objetivo-fim” de desenvolver convicções, valores e atitudes. Por isso, seu currículo é teórico-prático. (PERNAMBUCO, Secretaria de Educação, 2013).

O ensino de Sociologia no ensino médio, como podemos perceber, possui um currículo teórico-prático, organizado por núcleos conceituais e temáticos, que dialogam com a realidade social dos estudantes, porém por estar em um espaço formal de ensino, sua metodologia pode ser hierárquica e vertical.

A importância da discussão sobre a disciplina de Sociologia está no fato de que auxilia os alunos a compreender e explicar as permanências e as transformações que ocorrem nas sociedades humanas e, ao passo que, indica algumas pistas sobre os rumos das transformações. Além de explicações sobre a vida e sobre as sociedades como sendo uma necessidade dos seres humanos. Das relações pessoais aos grandes conflitos mundiais, a Sociologia investiga os problemas que afetam nosso cotidiano, evidenciando a estreita relação entre as questões individuais e as questões sociais.

Desse modo o aluno se considere como sujeito histórico e consiga enxergar o meio social como uma construção humana entendendo os processos sociais como organizadores da dinâmica e do fluxo social, compreendendo o sentido de sua participação. Como observamos:

As teorias são fortes aliadas dos professores quando se trata de reforçar o caráter científico das Ciências Sociais. Cumprem a tarefa de provocar a reflexão dos alunos em torno de questões que fazem parte de seu dia a dia, e que, na maioria das vezes, são explicitadas por cristalizações do senso comum, sem que haja qualquer questionamento em relação às mesmas (MORAES; GUIMARÃES, 2010, 53).

Os Parâmetros Curriculares de Sociologia estabelecem o ensino em núcleos conceituais e temáticos, no tratamento dessa disciplina. Assim, os núcleos foram sistematizados, de modo a contemplarem conceitos e temas relevantes para a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política, que serão distribuídos nos três anos do ensino médio são eles:

- Sociologia e sociedade;

- Cultura, identidade e diversidade;
- Instituições sociais, política e poder;
- Trabalho, estrutura social e desigualdades;
- Cidadania, democracia e movimentos sociais;
- Tecnologias e sociabilidade na contemporaneidade;

A Sociologia como disciplina precisa traduzir em saberes escolares os conhecimentos científicos das Ciências Sociais, que potencializam a formação desejada. O Ensino de Sociologia em Pernambuco é um espaço para o desenvolvimento dos conceitos e temas das Ciências Sociais como um todo. Podemos destacar nos Parâmetros curriculares de Sociologia no ensino médio:

A proposta do ensino de Sociologia para o Ensino Médio que ora apresentamos tem como perspectiva a importância, para o processo de formação humana, do conhecimento das Ciências Sociais, tendo em vista a apropriação do conhecimento teórico para uma objetivação na realidade social, operando com base nesses conhecimentos. Nesse sentido, tomamos como expectativas de aprendizagem, fundamentalmente, o domínio dos conhecimentos dessa área, de modo que o estudante se perceba como sujeito histórico, veja a sociedade como uma construção humana e entenda os processos sociais como organizadores da dinâmica e do fluxo social, compreendendo o sentido de sua participação. (PERNAMBUCO, Secretaria de Educação, 2013)

Portanto o ensino de Sociologia na rede de ensino de Pernambuco, ressalta a relação entre indivíduo e sociedade, onde os alunos podem refletir sobre a dinâmica social, destacando a influência recíproca entre indivíduo e processos sociais.

3.1 – O QUADRO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NA PARAÍBA

Na Paraíba a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia no ensino médio aconteceu, precisamente, no dia 18 de outubro de 2007, quando foi aprovada a Resolução nº 277/2007, do Conselho Estadual de Educação. Em 2008 com a promulgação da lei federal nº 11.684 consolidou a determinação da Resolução 277/2007/CEE/PB englobando as instituições de ensino público e privadas que ofertam o Ensino Médio em qualquer modalidade e passou a vigorar no início do ano letivo de 2008, nos termos do art. 1º da normativa.

Depois da promulgação desta lei iniciaram as políticas públicas para inserir professores capacitados para lecionar a disciplina de Sociologias nas escolas de ensino médio da Paraíba em suas 223 cidades.

Com o intuito de preencher as vagas disponíveis em todo estado, foi realizado em 2008 concurso público com o intuito de efetivar professores da disciplina de Sociologia cumprindo a exigência da lei acima mencionada, no referido ano foram oferecidas 252 vagas para docentes com licenciatura em Sociologia para suprir a elevada demanda de vagas na rede de ensino.

No entanto, o número de vagas foi insuficiente, para atender todas as escolas da rede de ensino, por esta razão todo concurso público realizado foi oferecido vagas para a disciplina. Como podemos observar na tabela a seguir:

Tabela 12 – Concurso público da PB e as vagas oferecidas por disciplinas

ANO DO CONCURSO PÚBLICO - PB	Nº DE VAGAS POR DISCIPLINA	
	Sociologia	História
2008	252	
2012	113	216
2017	20	100
2019	6	78
2020	27	35
Total	418	429

Fonte: Dados da Secretaria de Educação da Paraíba.

Na realidade, as 252 vagas pareceram corresponder a muitos novos postos de trabalho, o que não deixa de ser uma boa oferta. Entretanto, quando se considera a distribuição das vagas pelos 223 municípios paraibanos, verificar-se que a grande maioria das cidades passaram a contar com apenas uma vaga para professor de Sociologia, parecendo uma boa oferta, considerando que até então não havia nenhuma. Portanto no primeiro concurso público deste momento recente da história da Sociologia, as exceções ficaram com os maiores municípios do estado: João Pessoa, com quinze vagas, e de Campina Grande, com onze vagas.

A realização de concurso público é uma garantia da efetivação de professores capacitados para exercer com formação adequada uma educação de qualidade. A demonstração das vagas para docentes de história é relevante, pois grande parte destes docentes assumiram a disciplina de Sociologia para completar a sua carga horária escolar. Como podemos observar na afirmação do autor Antonio Novoa sobre a formação de professores:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NOVOA, p. 13, 1992)

Em 2019, foi realizado o último concurso público. O governo do estado lançou o Edital nº 01/2019 ofertando 1.000 vagas para professores do Ensino Médio na rede estadual de ensino. Por meio do documento, que foi disponibilizado para o público em geral em abril de 2019, com algumas retificações, a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba abriu as inscrições para o ingresso no Cargo de Professor de Educação Básica 3, da Carreira do Magistério Estadual, em cumprimento ao que preconiza o artigo 37, inciso II, da Constituição Federal de 1988, sendo o concurso público organizado pelo Instituto AOCF.

Do total de vagas oferecidas, apenas seis foram destinadas à disciplina de Sociologia (número idêntico ao que foi destinado à disciplina de Filosofia), das 14ª Gerências as vagas foram para atender apenas a demanda da 1ª Gerência Regional de Ensino. Em relação a oferta de vagas das demais disciplinas a diferença é elevada como podemos observar na tabela a seguir:

Tabela 13 – Concurso público da PB e as vagas oferecidas por disciplina

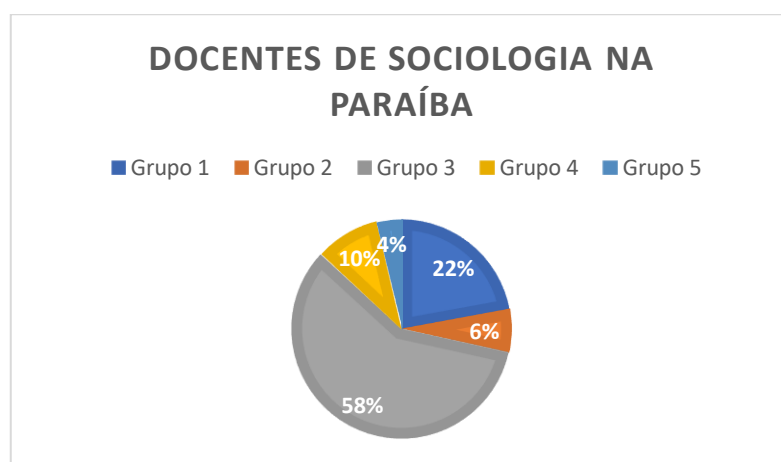
TOTAL DE VAGAS			
Disciplinas	Vagas	Disciplinas	Vagas
Artes	72	História	78
Biologia	150	Inglês	61
Ed. Física	68	Espanhol	18
Física	47	Português	195
Geografia	72	Matemática	199
Sociologia	6	Filosofia	6
Química	28		

Fonte: Dados da Secretaria de Educação da Paraíba.

Podemos observar que a disciplina de Sociologia foi, paulatinamente, sendo inserida no quadro de professores efetivos da rede estadual da Paraíba por meio da realização de concursos públicos. Desta forma destaca a sua importância para a formação dos jovens, por outro, seus

professores se veem condicionados a um grupo que estão abrindo espaço, efetivamente, no mundo de trabalho. Como observamos no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Docentes de Sociologia PB



Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar 2019.

Constatamos que no gráfico o grupo 1, corresponde aos docentes que apresentam formação superior na disciplina de Sociologia sendo apenas 22,1%, o grupo 2 – docentes que possuem bacharelado com 6,3%, grupo 3 – docentes que apresentam licenciatura em outra disciplina com 58,3%, grupo 4 – docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores com 9,4% e o grupo 5 – são os docentes que não tem formação superior com 3,7%.

Diante dos dados expostos percebemos que a rede estadual de ensino da Paraíba ainda tem um longo caminho para inserir os docentes de Sociologia, com formação adequada, no seu quadro de professores devido a demanda elevada para o ensino médio.

Com a obrigatoriedade da inclusão da Sociologia observamos que a maioria dos docentes estão inseridos nas instituições estaduais (790), federais (21) e nas escolas privadas (172), contudo a responsabilidade do ensino médio cabe aos estados da federação, por isso apresenta o maior número de escolas e professores de Sociologia. Como observamos na tabela abaixo:

Tabela 14 - Distribuição do quadro de professores de Sociologia por dependência administrativa – PB.

Dependência administrativa	Nº Total de professores	Porcentagem (%)
Federal	15	1,53%
Estadual	835	85,20%
Privada	130	13,26%

Fonte: Dados do Censo Escolar 2019.

No entanto ressaltamos a distribuição nas dependências administrativas levando em consideração a formação adequada dentro do quadro de professores. Mesmo que as escolas estaduais se apresentam com a maior parte dos professores e, por conseguinte, representar o principal lugar de trabalho para os docentes licenciados em Sociologia.

Tabela 15 - Distribuição do quadro de professores formados em Sociologia na - PB.

Dependência administrativa	Nº total de professores	Formados em licenciatura em Sociologia	Formados em bacharelado em Sociologia
Federal	15	10 (66%)	5 (33%)
Estadual	835	418 (50,05%)	30 (3,59%)
Privada	130	55 (1,19%)	20 (15,38%)

Fonte: Dados do Censo Escolar 2019.

De acordo com a tabela, observamos que o Estado da Paraíba mesmo inserindo docentes licenciados em Sociologia na rede de ensino, ainda precisa avançar na adequação da formação desses professores que possam atuar nos 223 municípios do Estado e que estão inseridos nas salas de aula de ensino médio, pois apenas 418 possuem o curso de licenciatura em Sociologia. Seja com a contratação efetiva via concurso público ou ainda com políticas públicas que estimulem os docentes para uma formação continuada, ofertadas pela iniciativa da própria rede estadual ou proporcionada as condições legais para que o docente procure sua qualificação.

Em 2020 não foi possível realizar mais um concurso público devido aos impactos da pandemia da Covid-19, porém o governo do Estado da Paraíba convocou professores que fizeram o último concurso realizado em 2019, por esta razão foram convocados 27 docentes para preencher as vagas da disciplina de Sociologia na rede de ensino.

Atualmente a Secretaria Estadual de Educação está elaborando mais um edital com o intuito da contratação de mais professores para rede de ensino, a expectativa é que a prova seja realizada no segundo semestre de 2022. Espera-se que a oferta de vagas de Sociologia seja maior do que o concurso de 2019 devido a demanda elevada que existe na rede de ensino da Paraíba.

3.2 – O QUADRO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA EM PERNAMBUCO

No Estado de Pernambuco em 2008 foi realizado concurso público para preenchimento de vagas no quadro permanente de pessoal do sistema público Estadual de Educação. No edital foi ofertado o número de 3.033 vagas para o cargo de professor para suprir a demanda das diversas disciplinas da rede de ensino, para atender a expectativa da lei federal nº 11.684, de 02 de junho de 2008 – obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia no ensino médio brasileiro – foram disponibilizadas 185 vagas para o ingresso de docente para a disciplina de Sociologia.

Como podemos observar na tabela abaixo com o número de vagas ofertadas para as ciências humanas:

Tabela 16 – Concurso público de PE e as vagas disponíveis por disciplinas

DISCIPLINAS	TOTAL DE VAGAS
Sociologia	185
Filosofia	185
História	230
Geografia	252

Fonte: Edital do concurso público da Secretaria de Educação de Pernambuco 2008.

No tocante a disciplina de Sociologia destacamos que a sua presença, na grade curricular, ao longo da sua história, é marcada pela sua oscilação. Desta forma caracteriza-se um movimento que marca a sua inclusão e exclusão, repetidas vezes, em razão de tensões ideológicas e divergências pedagógicas no processo histórico de consolidação da Sociologia na educação básica.

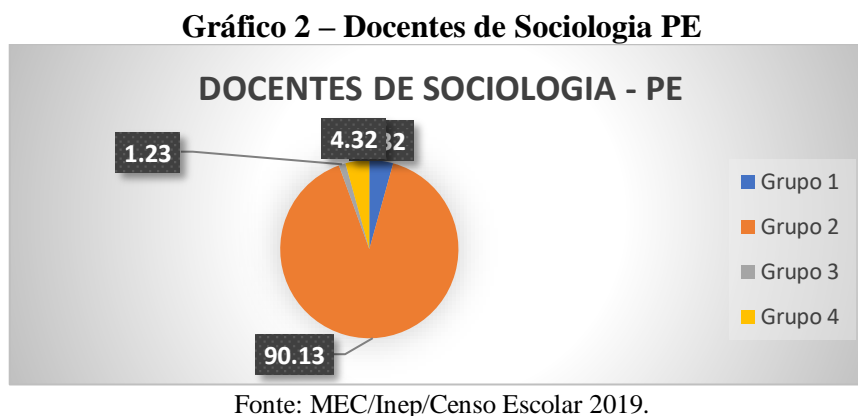
Essa descontinuidade, dentro do ambiente escolar, tem dado à disciplina uma posição secundária nas escolas de ensino médio. Também não há um grupo de professores que possa trocar experiências no processo de ensino-aprendizagem como acontece com outras disciplinas já consolidadas como: História e Geografia. Assim sendo, podemos considerar a disciplina de Sociologia como um campo profissional ainda limitado. Como ressalta Silva (2004, p 83):

É interessante observar que a volta desta disciplina implica em inúmeros problemas, tais como: a falta de tradição, experiência e pesquisa sobre o ensino de Sociologia; a

falta de material didático adequado aos jovens e adolescentes; a falta de metodologias alternativas e eficazes no ensino desta disciplina. (SILVA, 2004, p.83)

A rede de ensino é formada por 17 gerencias regionais, logo constata-se que os 185 docentes de Sociologia efetivados, não vão suprir a alta demanda da rede. Com isso as aulas acabam sendo ministradas, na maioria das vezes, por professores sem a formação adequada – como professores de História e Geografia – que assumem a disciplina para complementar sua carga horária.

Podemos observar então que temos por um lado a valorização da Sociologia por meio dos aparelhos legais, que garantem sua importância para a formação dos jovens, por outro, seus professores se veem condicionados a um grupo que ainda não tem seu espaço, efetivamente, no mundo do trabalho. Como observamos no gráfico a seguir:



Podemos destacar no gráfico acima o grupo 1, que corresponde, aos docentes licenciados ou bacharel em Sociologia sendo apenas 4,32%, o grupo 2 – docentes formados em outros cursos – 90,13%, o grupo 3 – docentes com bacharelado em Sociologia – 1,23% e o grupo 4 – sem formação – 4,32% que atuam na rede de ensino ministrando as aulas de Sociologia.

A institucionalização mais recente da Sociologia, ao lado da Filosofia e a falta de interesse do setor público na contratação de professores com formação na área, explica esses números, onde a porcentagem de docentes com formação específica é insignificante, em relação aos docentes que lecionam Sociologia sem formação adequada para exercer o cargo, esse aspecto implica diretamente na qualidade do ensino, portanto 90,13% dos professores que lecionam Sociologia na rede de ensino de Pernambuco não tem formação adequada. Como Novoa considera:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. A dinamização de dispositivos de investigação-ação e de investigação-formação pode dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão. (NOVOA, p.16-17,1992)

Além disso, é preciso analisar que as aulas de Sociologia têm sido preferencialmente utilizadas como complementação de carga horária pelos professores de História e Geografia na grade curricular do Ensino Médio.

Em 2016, foi realizada uma seleção simplificada pelo estado de Pernambuco, com oferta de 374 vagas para docentes, com o intuito da contratação temporária para suprir a falta de professores com formação específica, desta forma melhorar a qualidade do ensino com docentes capacitados. Contudo apenas 7 vagas foram direcionadas para a Sociologia e 17 para História, levando em consideração o tamanho e a falta de profissionais com formação específica, para a rede de ensino esse número de docentes é insignificante.

Todavia, a falta de formação inicial e o acúmulo de disciplinas dificultam, também, a construção de uma “identidade docente” do professor de Sociologia na rede pernambucana. Onde podemos observar que esse processo de construção da identidade segundo Pimenta:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão”, assim como “da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas (PIMENTA, 1999, p. 19).

Entretanto, é importante que aconteça uma mobilização do que a autora chama de “saberes da docência”, que são três: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. A experiência é constituída – pelos saberes que “os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática” (PIMENTA, 1999, p. 20); os saberes pedagógicos são construídos no confronto entre “os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia” e a prática dos professores (PIMENTA, 1999, 26).

Portanto, no que a autora chamou de “conhecimento” que encontramos o obstáculo para a construção da identidade de “professor de Sociologia”. Para autora:

[...]conhecer não se reduz a se informar” por que “é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento (PIMENTA, 1999, p. 22).

Em relação a disciplina de Sociologia, não é suficiente apenas expor em uma aula a teoria e conceitos, mas operacionalizá-los junto aos alunos, servindo como forma de explicar a

vida cotidiana, proporcionando o desenvolvimento da imaginação sociológica, como nos apresenta Wright Mill:

Seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos (MILLS, 1982, p. 11).

Com a inclusão da obrigatoriedade do ensino de Sociologia podemos constatar que a maioria dos docentes estão inseridos nas instituições federais e rede estadual, no total de 25 e 1344, docentes respectivamente, uma vez que cabe aos estados da federação a responsabilidade pelo ensino médio, etapa do ensino na qual há a obrigatoriedade da disciplina. Como observamos na tabela abaixo:

Tabela 17 – Distribuição do quadro de professores de Sociologia por dependência administrativa.

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	Nº TOTAL DE PROFESSORES	PORCENTAGEM %
Federal	25	1,6%
Estadual	1344	86,8%
Privada	168	10,8%

Fonte: Dados do Censo Escolar 2019 (INEP, 2020).

Contudo é importante destacar a distribuição nas dependências administrativas levando em consideração a formação adequada dos docentes. Ainda que as escolas estaduais computarem com a maior parte dos professores e, por conseguinte, representar o principal lugar de trabalho para os docentes licenciados em Ciências Sociais, apenas 3,87% dos professores têm essa formação adequada e 0,45% são formados no bacharelado.

Com isso, a maioria dos estudantes do Ensino Médio de Pernambuco têm professores com outras formações como intercessores dos conhecimentos sociológicos. Já a rede federal de ensino – os Institutos Federais, o Colégio de Aplicação e o Colégio Militar, por exemplo – tem 60% dos professores de Sociologia formados em Ciências Sociais, seja licenciatura ou bacharelado. Os dados estão detalhados na tabela abaixo:

Tabela 18 - Distribuição do quadro de professores de Sociologia formados em Ciências Sociais

Dependência administrativa	Nº total de professores	Formados em Licenciatura em Ciências Sociais	Formados em Bacharelado em Ciências Sociais
Estado	1344	52 (3,87%)	6 (0,45%)

Federal	25	5 (20%)	10 (40%)
Privada	168	10 (5,95%)	3 (1,75%)

Fonte: Dados do Censo Escolar 2019 (INEP, 2020)

De acordo com a tabela, percebemos que o estado de Pernambuco ainda tem muito que avançar na adequação da formação dos professores de Sociologia que estão inseridos nas salas de aula do ensino médio, seja com a contratação via concurso público ou ainda com políticas públicas que incentivem os docentes para uma formação continuada, – seja ofertadas pela iniciativa da própria rede estadual ou proporcionada as condições legais para que o professor procure uma pós-graduação nas instituições de ensino superior como a Fundaj, UFPE, UPE e UFRPE que oferecem especializações, mestrados e doutorados na área de Sociologia.

É de suma importância essa qualificação dos professores para a qualidade das aulas e para a formação de alunos com uma reflexão crítica da realidade social que estão inseridos. Em relação à formação em cursos de pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado), encontramos os seguintes números, veja a tabela:

Tabela 19 – Distribuição do quadro de professores de Sociologia com pós-graduação por dependência administrativa PE

Dependência administrativa	Nº total de professores	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
Federal	25	2 (8%)	18 (72%)	5 (20%)	25 (100%)
Estado	1344	500 (37,2%)	28 (2,1%)	0 (0%)	528 (39,3%)
Privada	168	44 (26,2%)	13 (7,74%)	2 (1,2%)	59 (35,12%)

Fonte: Dados do Censo Escolar 2019 (INEP, 2020).

Verificamos que é considerável o número de professores da rede estadual que cursaram uma especialização. Porém, esse número desaba de maneira drástica na medida em que se eleva o título acadêmico. Podemos constatar que esse fenômeno se encontra relacionado com as políticas de formação continuada oferecidas pelo governo estadual e as condições efetivas dadas aos professores, resultando na impossibilidade, por vários fatores, seja as condições financeiras – pois os professores precisam continuar trabalhando – ou a alta carga-horária, por exemplo.

Desta maneira os docentes não conseguem uma dedicação exclusiva aos cursos de mestrado e doutorado, que são mais longos e que demandam maior tempo para a realização das pesquisas. Na rede federal, notamos, uma realidade totalmente distinta, onde 100% dos professores cursaram algum tipo de pós-graduação, com ênfase para os cursos de mestrado e doutorado.

4 – A EREER NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NA PARAÍBA

Na Paraíba a formação continuada para professores voltado para EREER é oferecida pela UFCG, que em 2014 aprovou o curso de pós-graduação Lato Sensu, denominado Especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais é ofertado no campus de Campina Grande, sob a responsabilidade do Centro de Humanidades – CH, é voltado para professores da área de humanas, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC).

O curso tem como objetivo a qualificação de professores da rede pública de ensino para o exercício do trabalho didático-pedagógico e conceitual sobre as relações étnico-raciais e o ensino da história e da cultura Afro-Brasileira, contribuindo para a formação continuada de educadores que atuam no ensino de história, Sociologia e de áreas afins; áreas que articulam as relações étnico-raciais enquanto tema transversal nos níveis fundamental e médio.

O curso tem uma carga horária total de 360 horas de aula, e ofereceu 100 (cem) vagas, a serem preenchidas por candidatos que atendam aos seguintes critérios: encontrar-se na condição de profissional efetivo da rede pública e ter concluído um curso de Licenciatura. Dentre os principais objetivos do curso podemos destacar:

- Qualificar professores da rede pública de ensino para o exercício do trabalho didático-pedagógico e conceitual sobre as relações étnico-raciais e o ensino da história e da cultura Afro-Brasileira;
- Intervir no debate sobre as relações étnico-raciais a partir do arcabouço discursivo da disciplina História e de áreas afins;
- Construir práticas educacionais que se orientem pela politização dos processos de exclusão e inclusão étnico-raciais;
- Contribuir para a formação continuada de educadores que atuam no ensino de história, de áreas afins e áreas que articulam as relações étnico-raciais enquanto tema transversal nos níveis fundamental e médio;

Até o ano de 2019 foram formadas cinco turmas de docentes especialistas em Educação para as Relações Étnico-Raciais, de acordo aos três eixos temáticos: debates das relações étnico-raciais; identidades, práticas docentes e pesquisa e cotidiano e ação pedagógica.

Apresentando a grade curricular a seguir:

**ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA
AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

NOME DA DISCIPLINA – 30horas
1. Conflitos étnicos na América: uma visão histórica
2. História e Historiografia Afro-brasileira
3- Os topos da miscigenação na Sociedade brasileira
4. Cultura Visual & Diversidade Étnica
5. Metodologia para o ensino das relações étnico-raciais
6. História, meio ambiente e questões étnicas
7. História e etnias indígenas no Brasil
8. As relações étnico-raciais nos livros didáticos
9. A diversidade étnico-racial na literatura brasileira
10. Cultura e identidades étnico-raciais
11. Identidades e conflitos sociais nas relações étnico-raciais
12. As relações étnico-raciais: registros fotográficos

O campus da UFCG, de Campina Grande e de Sumé, recebe o Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO iniciando suas atividades em março de 2018. O objetivo da pós-graduação é a formação de excelência de docentes, pesquisadores e profissionais, para atuarem na elaboração e difusão do saber e no desenvolvimento da área de Ciências Sociais, possui área de concentração em Ensino de Sociologia e as seguintes linhas de pesquisa: Educação, escola e sociedade; Juventude e questões contemporâneas; e Práticas de ensino e conteúdos curriculares.

No entanto o Profsocio não apresenta em sua grade curricular nenhuma disciplina voltada para a educação étnico racial, mesmo sendo uma pós-graduação voltada para professores de Sociologia que estão inseridos nas redes estaduais de ensino, essa lacuna deveria ser preenchida e atendendo a lei 10.639/2003 inserindo disciplinas obrigatórias e optativas na grade curricular do curso de mestrado em rede nacional. Desta forma o perfil do profissional a ser formado é o de docente-pesquisador altamente qualificado para o exercício da docência e a produção, socialização e intervenção do conhecimento educacional no âmbito da universidade e do ensino médio.

A formação continuada é imprescindível para que o professor não seja apenas responsável pela formação científica ou técnica dos alunos, como também pela formação humana, especialmente para a diversidade étnico racial presente na sociedade brasileira.

Logo, deverá tomar para si as atribuições de que a sua formação vai muito além do

ensinar conteúdos, mas outros aspectos relevantes devem ser considerados, como a visão de mundo que o aluno possui, como encaram a ciência, quais suas perspectivas de vida etc.

No tocante a temática étnico racial em atendimento a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório no país o ensino de história e de cultura africana e afro-brasileira nas escolas em sua totalidade, a legislação foi uma grande conquista, principalmente dos movimentos sociais negros e parceiros que lutavam há bastante tempo pela inserção do tema na educação, ainda enfrenta uma série de barreiras para ser de fato implementada com qualidade. Portanto na sua proposição política de combate ao racismo e às discriminações raciais no âmbito dos sistemas de ensino o parecer do Conselho Nacional de Educação menciona:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores [...]. É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes asiáticos, além das de raiz africana e europeia (BRASIL, 2004, p.8)

Nesta perspectiva a tabela abaixo apresenta todos os cursos de Sociologia oferecidos nas instituições de ensino superior da Paraíba, colocando em evidência as disciplinas voltadas para uma educação étnico-racial com a carga horária, sazonalidade de cada curso com o ano de implantação e o número de vagas disponibilizadas para aos alunos.

A inserção das respectivas disciplinas nos cursos é posteriormente a promulgação da lei 10.639/03, caracterizada inicialmente como uma decisão política, suas implicações pedagógicas mobilizaram dimensões amplas em relação à ação daqueles sujeitos que deverão aplicar a lei.

Tabela 20 – Disciplinas específicas em ERER das universidades da PB

Cursos de Graduação	Disciplinas Específicas em ERER	Carga horária no curso especificamente voltada para o ERER	Sazonalidade do curso	Ano de implantação	Nº de vagas ofertadas no curso
Sociologia - UEPB	*História e cultura afro-brasileira;	60h	Anual	2016	40
	*Educação, cultura e diversidade;	60h			40
	*História e cultura africana;	60h			40
	*Antropologia dos afro-brasileiros;	60h			40
	*Direitos humanos, diversidade e inclusão social;	60h			40
Ciências Sociais – UFCG (Campina Grande)	*Relações étnico-raciais;	60h	Anual	2018	40
Ciências Sociais – UFCG (Sumé)	*História e Cultura afro-brasileira;	60h	Anual	2018	30
Ciências Sociais - UFPB	*Relações étnico-raciais;	60h	anual	2006	30
	*Estudos afro-brasileiros;	60h		2006	

Fonte: site do curso das UFPB

No entanto a Secretaria Estadual de Educação da Paraíba não ofertou capacitações para a ERER, no período que esta pesquisa está sendo realizada, entre 2019-2021. Contudo esse período coincidiu com o início da pandemia da covid-19, com isso todas as capacitações oferecidas pela Secretaria de Educação Estadual foram voltadas para o ensino remoto e o uso das tecnologias nas aulas do ensino médio.

4.1 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA

No Estado da Paraíba foi criado em 2015 o Plano Estadual de Educação – PEE, com vigência de 10 (dez) anos, apresentando algumas diretrizes como: universalização do atendimento escolar, superação das desigualdades educacionais dando ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, melhoria da qualidade da educação, formação para o trabalho e para a cidadania, com destaque nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade e valorização dos profissionais da educação.

Contudo, destacamos que o PEE da Paraíba menciona dentre as temáticas abordadas uma no tocante à “Diversidade e educação para as relações étnico-raciais”. Nesta perspectiva, a legislação educacional brasileira, tem avançado, no sentido de garantir que as conquistas destas áreas sejam consolidadas, inicialmente, como fundamento constitucionalmente garantido e, posteriormente, normatizado na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), no PNE (Plano Nacional de Educação) e nas diversas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais, específicas a cada área.

No texto final da LDB, Lei nº 9.394/1996, a história e a cultura da população negra a ser considerada de uma maneira:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (LDB, 2010, p. 27).

Com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as questões de educação e racismo foram contempladas no volume 10 que trata sobre os “Temas Transversais: Pluralidade Cultural”, fornecendo as diretrizes iniciais para a inserção dos conteúdos voltados para a discussão da diversidade sociocultural do Brasil:

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. [...] A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças – não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento (BRASIL, 2001, p. 96-97).

Em 2003, o governo brasileiro sancionou a Lei. n ° 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Esta Lei foi alterada por meio da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que

passou a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Em 2004, foram divulgados dois importantes documentos do Ministério da Educação: a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as diretrizes para aplicabilidade da mencionada lei; e o Parecer CNE/CP 03/2004, expresso num texto com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em todos os níveis de escolarização de crianças, jovens, adultos e idosos no Brasil.

No ano de 2009, como resultado de parceria governamental com a sociedade civil/organizações negras, foi lançado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, um documento que resultou de parceria governamental.

No caso da Paraíba, o desdobramento deste processo foi, inicialmente, a criação da Lei 10.639/03 que passou a ser observada no “Plano Institucional” do município de João Pessoa, que realizou debate para se elaborar as Diretrizes para implementação da Lei 10.639/03 em João Pessoa, com a participação de órgãos públicos como a Secretaria Municipal de Educação, com a então Assessoria da Diversidade Humana, vinculada à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, e com a Coordenadoria de Políticas Públicas para as Mulheres e em parceria com várias organizações negras, sendo as referidas Diretrizes aprovadas no início do ano seguinte, pelo Conselho Municipal de Educação, conforme Resolução 002/2007 – “Implementa a educação das relações étnico-raciais e o ensino da temática de história e cultura afro-brasileira e africana no sistema municipal de ensino”.

No ano de 2010, ocorreu a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Paraíba, por meio do Processo CEE/PB (Conselho Estadual de Educação da Paraíba) nº 0021983- 5/2010 e do Parecer nº 149/2010 que foi aprovado em 1 de junho de 2010, a Resolução do CEE/PB visou complementar os marcos regulatórios da Lei 10.639/03.

Finalmente, o governo estadual passou a reconhecer as alterações da LDB, e passaram a incluir no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade do estudo da história afro-brasileira e indígena.

Nesse mesmo sentido, também em 2010, passou a funcionar o Fórum Estadual de Diversidade Étnico-racial, um órgão governamental, com composição mista, isto é, composto

por gestoras (es), integrantes de organizações negras, de grupos aliados e professoras (es) da Educação básica (de várias regiões da Paraíba) ao ensino superior (das três universidades públicas do Estado), e integrantes de organizações negras, com o objetivo de acompanhar e propor políticas públicas no âmbito da educação das relações étnico-raciais. A participação da sociedade civil organizada ressalta uma contribuição “singular” como nos apresenta COELHO, 2013 no que tange ao advento da Lei nº 10.639/2003:

Ela não emergiu do interior do sistema educacional, entendido aqui como as instâncias normativas e operacionais (o Ministério e as Secretarias de Educação – estaduais e municipais) e suas instâncias constituintes e legitimadoras, como o discurso acadêmico e os cursos de formação docente. Ela nasceu da demanda da sociedade civil organizada. Foram os movimentos civis que apontaram uma lacuna na formação oferecida: o subdimensionamento da participação do Negro na formação da nacionalidade brasileira e uma orientação exclusivamente europeia na compreensão dos processos que conformavam a trajetória histórica brasileira. (COELHO e COELHO, 2013, p.95)

Percebe-se, assim, que no plano legal, o Brasil avançou com a obrigatoriedade da Lei 10.639/03 e a Paraíba seguiu os mesmos passos. Na Paraíba temos observado uma situação de extremas desigualdades socioeconômicas e de difusão de práticas racistas no cotidiano, atingindo não só as subjetividades dos envolvidos, como os/as estudantes que ainda não têm recebido conteúdos que mostram o protagonismo de pessoas negras na sociedade brasileira.

O índice de mortalidade de jovens negros na Paraíba é alarmante sendo o estado considerado um dos mais violentos do Brasil. A incorporação da diversidade cultural no currículo escolar é um dos principais desafios da atualidade, de forma interdisciplinar e transversalmente, entendendo-a como uma perspectiva ampla que envolve diferenças em relação ao outro, individual ou coletivo, e pressupõe um padrão estabelecido, e que deve ser questionado. É importante destacar que a Paraíba possui ampla diversidade étnico-racial, destacando a população negra, os povos indígenas e ciganos, o que reforça ainda mais a necessidade de se trabalhar a valorização da diferença no contexto escolar.

Pensar um modelo de educação antirracista no âmbito nacional e estadual é a alternativa viável à democratização do acesso e a permanência do estudante negro na escola, ao mesmo tempo em que estaremos contribuindo para a formação de cidadãos críticos e ativos capazes de promover mudanças na sociedade.

A Meta 14 criada no PEE enfatiza que: “Implementar a educação das relações étnico-raciais, garantindo o cumprimento da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino no estado da Paraíba”.

A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica foi instituída por meio do Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, revogado pelo Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016, que amplia a abrangência da política nacional de formação para todos os profissionais da educação básica. A finalidade dessa política é organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios, a formação inicial e continuada desses profissionais que atuam nas redes públicas da educação básica.

Em cumprimento ao artigo 4º do Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, foi criado o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado da Paraíba, também no ano de 2009, a quem cabe a formulação de planos estratégicos, além do acompanhamento da sua execução e de sua revisão periódica.

O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente da Paraíba (FEPAD-PB) elaborou as suas normas internas de funcionamento, bem como o seu primeiro Plano Estratégico de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica do Estado da Paraíba, com base nas orientações emanadas do MEC.

Adotou-se a estratégia de estimular arranjos educacionais no âmbito do estado, coordenados pela Secretaria de Estado de Educação, envolvendo também as administrações municipais e as Instituições Públicas de Ensino Superior –IPES que oferecem cursos de licenciatura, com base nas diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE, 2007), que estabeleceu, no país, um novo regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios.

A concepção de formação docente apresentada pelo documento oficial do Estado da Paraíba - PLANO ESTRATÉGICO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA DO ESTADO PARAÍBA – busca uma formação permanente que abrange a formação inicial e continuada de forma orgânica, que faz a leitura e releitura da prática nas escolas, com o objetivo de melhorar a educação básica da rede pública paraibana. De acordo com Paulo Freire, 1996:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p.43-44)

Formar os educadores permanentemente, na perspectiva de Paulo Freire, é contribuir para uma educação problematizada e transformadora, que forme sujeitos capazes de fazer uma

leitura crítica do mundo; é garantir o respeito à diferença, seja de gênero, religião, raça, etnia e classe social; é contribuir para a mudança da realidade educacional do país e de nosso Estado.

Este plano estratégico busca estabelecer uma sintonia entre a formação inicial de docentes, os princípios prescritos pela LDB, bem como as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, incluindo os diversos níveis, etapas e modalidades. Com o intuito de fomentar as proposições de orientações gerais que apontem na direção da qualificação dos profissionais da educação e do atendimento às necessidades atuais da educação básica no nosso Estado.

A promoção da melhoria da qualidade do ensino, garantindo aprendizagens significativas para cada cidadão/cidadã paraibano (a) é um dos principais objetivos do poder público do Estado da Paraíba. Para tanto, faz-se necessário instituir uma política global de valorização dos profissionais da educação, a qual implica, além de um salário digno, boas condições de trabalho e a oferta de formação inicial e continuada, pelas Instituições de Educação Superior - IES identificam-se, no cenário da educação pública estadual, os esforços dos sistemas de ensino e das instituições formadoras em formar e qualificar docentes.

Formar mais e melhor os profissionais do magistério que atuam no ensino médio é apenas uma parte da tarefa. É preciso que seja garantida aos docentes a continuidade de seu processo de formação. De um lado, há de se repensar a própria formação, tendo em vista os desafios presentes e as novas exigências no campo da educação, que demandam profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, em especial, os docentes de Sociologia que fazem parte da rede de ensino estadual.

É necessário promover ações para a formação continuada de professores (as) das diversas etapas e modalidades, a fim de prevenir discriminação e garantir a educação escolar diferenciada às crianças negras respeitando suas crenças, costumes e tradições. Consolidando uma colaboração com a União e com os municípios, campanhas educativas, bem como elaborar material didático relacionado às diversas etnias para divulgação e utilização nas escolas do Estado, considerando a identidade cultural do Estado da Paraíba.

No tocante a uma efetivação de uma colaboração da União e dos municípios ao cumprimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que determinam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas. Estimulando a inserção nos cursos de graduação de conteúdos que promovam o combate ao racismo, o respeito às diferenças, a laicidade do Estado e as manifestações culturais na educação básica, a fim de combater o racismo institucional.

No entanto é importante explicitar as disciplinas voltadas para a EREER dos cursos oferecidos nas instituições de ensino superior da Paraíba, que foram inseridas na grade curricular dos cursos de graduação depois da Lei 10.639/2003 que tornou obrigatório no país o ensino de história e de cultura africana e afro-brasileira nas escolas, destacando a carga horaria, a sazonalidade do curso, ano de implantação e o número de vagas disponíveis.

Desta forma fica evidente que a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia a partir de 2008 pela lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008 altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio, fortaleceu os cursos de Ciências Sociais que já existiam e favoreceu a criação de novos cursos de graduação em universidades. Como o autor Amurabi Oliveira afirma que:

Com o advento da Lei Nº 11.684/08, a necessidade de se repensar os cursos existentes se coloca como proeminente, bem como surge uma demanda real para a criação de novos cursos de Ciências Sociais, visando à formação de professores de Sociologia. É nesse curto intervalo de tempo que analisamos, entre os anos de 2008 e 2013, que ocorre a ampliação mais significativa do número de cursos de Ciências Sociais no Nordeste, sendo criados mais onze novos cursos junto às seguintes Universidades por Estado: Bahia, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; Maranhão, UFMA, nos campi de Bacabal, Imperatriz e São Bernardo; Paraíba, UFCG, campus de Sumé; Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Pernambuco – UPE; Piauí – Universidade Estadual do Piauí (UESPI), totalizando 11 novos cursos, ou seja, um aumento de 78% no número total, sendo que tais cursos ofereceram conjuntamente no ano de 2013 mais 520 vagas para a formação de professores habilitados a lecionar Sociologia na Educação Básica (AMURABI, 2015, p. 290).

Porém de acordo ao autor Amurabi (2015) podemos observar que tais cursos são voltados para a formação de professores habilitados a lecionar Sociologia, esse aspecto se deve ao fato de que são todos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais.

5 – A EREER E OS DOCENTES DE SOCIOLOGIA EM PERNAMBUCO

O Plano Estadual de Educação (PEE) de 2015-2025 representa um marco para o avanço na concretização das políticas educacionais do Estado de Pernambuco, constituindo-se em documento norteador para a educação no próximo decênio. Abrange um conjunto de medidas voltadas para a melhoria da qualidade da educação, para o aperfeiçoamento da participação cidadã e da gestão democrática, para a promoção crescente da valorização dos profissionais da

educação, para o enfrentamento das desigualdades e valorização da diversidade, e de um padrão sustentável de financiamento da Educação.

Este Plano tem suas metas e estratégias alinhadas ao Plano Nacional de Educação, e expressa um compromisso político de Estado que transcende governos e promove mudanças nas políticas educacionais geradoras de avanços no processo educacional, e em consequência, da qualidade de vida da sociedade pernambucana.

O PEE se pauta pela concepção da educação como direito de todos e responsabilidade do Estado e da sociedade, cuja materialização terá na institucionalização do Sistema Estadual de Educação de Pernambuco articulado ao Sistema Nacional de Educação, o suporte para a realização de ações em regime de colaboração com a União e os Municípios.

Construído em um processo participativo coordenado pelo Fórum Estadual de Educação de Pernambuco, instância de interlocução entre a sociedade política e a sociedade civil, o PEE tem como foco a democratização do acesso, a qualificação da permanência do estudante na educação básica e na educação superior, a elevação dos patamares de qualidade da educação oferecida nas diversas etapas e modalidades e a valorização dos profissionais da educação, dimensões que estão em consonância com o amplo debate instaurado em todo o Estado.

A valorização da diversidade com o intuito de combater as desigualdades, além de questões mais específicas, portanto, a política educacional visa à superação das desigualdades que envolvem os estudantes em todas as suas dimensões.

Assim, no que se refere às relações étnico-raciais, a política educacional se expressa por meio de ações afirmativas que devem colaborar para a erradicação das desigualdades raciais e sociais, valendo-se da promoção de uma educação antirracista compromissada com o combate a todas as formas de discriminação, com a valorização e respeito à diversidade. Como o autor Oliveira afirma:

“O que a legislação propõe não está em conformidade epistemológica com certa tradição curricular praticada nos sistemas de ensino. Assim, instituir inicialmente a obrigatoriedade do ensino de história da África e dos negros no Brasil requer um complexo investimento na formação docente e uma problematização dos referenciais teóricos e pedagógicos dos cursos de graduação e licenciatura.” (OLIVEIRA, 2012)

Entretanto é imprescindível assegurar a obrigatoriedade do ensino da história das populações negras e indígenas do Brasil como uma das condições à valorização da identidade étnico-racial e construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural. Ou seja, a tônica da política explicitada no PEE, reiterativa das linhas adotadas no PNE, é romper com a ideologia dos iguais e valorizar as diferenças e a diversidade requer uma atuação sobre os mecanismos

sociais que transformam as diferenças em desigualdade e apagam a realidade da igualdade na diferença.

Nessa perspectiva, a implantação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira exigirá o acompanhamento do Conselho Estadual de Educação e dos Conselhos Municipais de Educação, junto às entidades do movimento negro, os quais deverão observar a evolução da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro brasileira e Africana, dentro do regime de colaboração e autonomia, dando importância aos planejamentos, sem omitir a participação dos interessados, definindo medidas urgentes nos cursos de formação de professores e incentivando a construção e a divulgação de conhecimentos, o desenvolvimento, a pesquisa e o envolvimento comunitário nas questões étnico-raciais.

As políticas do estado de Pernambuco para a formação de professores para uma educação étnico-racial, foram coordenadas pela Gerência de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania, fazendo parte do Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais.

As ações de formação continuada de professores desenvolvidas pela Secretaria de Educação de Pernambuco relacionadas à educação das relações étnico-raciais foram implementadas de forma tardia, somente a partir de 2015, doze anos depois da promulgação da lei que estabeleceu a obrigatoriedade nos currículos escolares da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, no caso, a lei 10.639/03.

Com o intuito de criar um programa de formação para os(as) professores(as), em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em colaboração com o Fórum de Educação e Diversidade Étnico-Racial, NEAB's das instituições públicas de ensino superior, MEC e organizações dos movimentos negro e indígena, sobre a temática da educação das relações étnico-raciais, assegurando-lhes a participação, com disponibilidade de carga horária, em pelo menos 40 (quarenta) horas anuais nas atividades de formação (cursos, simpósios, debates, encontros, congressos, etc.). Realizando uma socialização de experiências e capacitação específica com as equipes gestoras sobre racismo institucional e as suas diversas formas de manifestação no cotidiano escolar. Como afirma Novoa em relação a formação de docentes:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. A dinamização de dispositivos de investigação-ação e de

investigação-formação pode dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão. (NOVOA, p.16-17,1992)

As formações para os docentes foram ofertadas em todas as gerências regionais de ensino do Estado de Pernambuco com a intenção de que toda rede de ensino fosse contemplada. No entanto, destacaremos as formações que aconteceram nos anos de 2019 e 2020, corroborando com o início da pesquisa. Em 2019, foram realizadas as seguintes formações, como será apresentada na tabela a seguir, especificando a ação, o local e o público beneficiado:

Tabela 21 – Atividades realizadas em 2019 em PE

AÇÃO	DATA	LOCAL	PÚBLICO BENEFICIADO
II Seminário Estadual sobre a História e Cultura dos Povos Ciganos de Pernambuco	24 de maio	Secretaria de Educação	Técnicos de Educação em Direitos Humanos, Educadores de Apoio e Docentes da Área de Conhecimento das Ciências Humanas das 04 Gerências Regionais de Educação da Região Metropolitana do Recife.
Lançamento e oficina para professores da rede estadual do livro Cotidianos afrodescendentes: um percurso visual nos acervos da Fundação Joaquim Nabuco (parceria com a FUNDAJ)	28 de agosto	Fundação Joaquim Nabuco	Técnicos de Educação em Direitos Humanos, Educadores de Apoio e Docentes da Área de Conhecimento das Ciências Humanas das 04 Gerências Regionais de Educação da Região Metropolitana do Recife.
Projeto Sankofa	Agosto (1ª etapa) novembro (2ª etapa)	11 escolas das 04 Gerências Regionais de Educação da Região Metropolitana do Recife	Docentes e estudantes das 04 Gerências Regionais de Educação da Região Metropolitana do Recife
Seminário sobre Gênero e Raça para Gestores das Escolas Estaduais de Caruaru.	13 de setembro	GRE Caruaru	Equipes Gestoras Escolares e Educadores de Apoio e das Escolas estaduais localizadas em Caruaru.
V Simpósio Estadual da Educação das Relações Étnico-raciais.	02 de dezembro	Centro Universitário	Técnicos de Educação em Direitos Humanos, Educadores de Apoio e Docentes

		Tiradentes (UNIT)	das 16 Gerências Regionais de Educação de Pernambuco.
--	--	----------------------	---

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Tabela 22 – Atividades realizadas em 2020 em PE

AÇÃO	DATA	LOCAL	PÚBLICO BENEFICIADO
Oficina Trabalhando os Parâmetros Curriculares de Pernambuco na Perspectiva da Educação das Relações Étnico-raciais	14/02	GRE Garanhuns	Técnicos de Educação em Direitos Humanos, Educadores de Apoio e Docentes da Gerência Regional de Educação
	19/02	GRE Araripina	
	18/02	GRE Salgueiro	
	10/02	GRE Caruaru	
	11/02	GRE Nazaré da Mata	
Curso EKO PAPO: Diversidade Étnico racial na Escola	07, 14, 21 de outubro e 04/11	Plataforma google meet	Técnicos de Educação em Direitos Humanos, Educadores de Apoio e Docentes da Gerência Regional de Educação
Live A Educação e o Combate ao Racismo (GRE Metropolitana Sul)	15/06	Plataforma google meet	
Live Mitos e Verdades Sobre o Racismo Estrutural no Brasil (GRE Vitória de Santo Antão).	16/07	Canal de youtube da GRE Vitória de Santo Antão.	
Live Cotas Raciais (GRE Garanhuns)	17/11	Plataforma google meet	
VI Simpósio Estadual da Educação das Relações Étnico-raciais.	09 a 11 de dezembro	Canal de youtube da Secretaria de Educação de Pernambuco.	

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

No tocante às formações ofertadas para docentes, educadores de apoio, alunos, gestores e técnicos de educação, cada encontro promoveu um debate intenso sobre a temática étnico-racial nas escolas pernambucanas que englobaram as várias gerências regionais do Estado – do litoral ao sertão – com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino da rede, fortalecendo as discussões e o combate ao racismo por uma educação antirracista nas escolas de ensino médio do Estado.

Diante da pandemia do covid-19, as ações continuaram sendo realizadas de forma remota pela Secretaria de Educação, respeitando todos os protocolos da OMS (Organização Mundial de Saúde). Os debates foram disponibilizados pela plataforma google meet e foram

realizada lives pelo canal oficial do youtube da Secretaria de Educação, com a participação dos professores que fazem parte de toda rede.

A introdução de disciplinas no curso de graduação de Ciências Sociais da UFPE apresenta disciplinas voltada para a EREER em atendimento à promulgação da lei 10.639/03, caracterizada inicialmente como uma decisão polític. Suas implicações pedagógicas mobilizaram dimensões amplas em relação à ação daqueles sujeitos que deverão aplicar a lei. A tabela a seguir destaca as disciplinas com suas respectivas ementas, carga horaria e que são disponibilizadas de forma eletiva na grade curricular do curso de Ciência Sociais.

Tabela 23 – Disciplinas específicas em EREER da UFPE

Disciplinas de Ciências Sociais - UFPE	Ementas da disciplina	Carga Horária
Negros e Relações Interécticas	Através da conceituação das relações Interécticas, analisar as relações das comunidades negras com a sociedade.	60h
Relações Raciais	Analisar as condições sócio históricas bem como as formações discursivas que tem posicionado a população negra em condições de subalternidade em relação à branca no contexto internacional e brasileiro.	60h
Religiões Afro-Brasileiras	Análise antropológica, clássicas e contemporâneas, das principais religiões de origem afro-brasileira.	60h
Sociologia das Sociedades Africanas	Análise da produção do conhecimento sobre a formação das sociedades africanas, processos de colonização. Lutas de libertação nacional. África contemporânea. Novas abordagens sociológicas sobre África.	60h

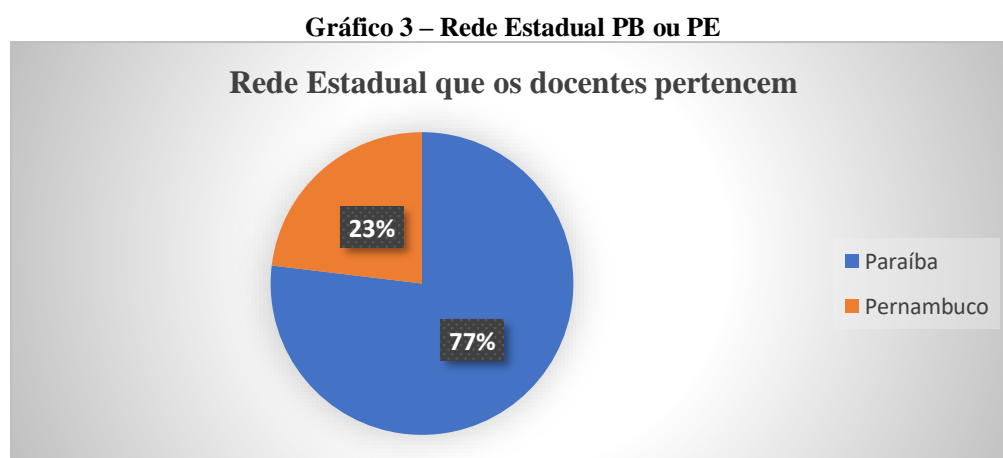
Fonte: UFPE

No entanto podemos observar que as disciplinas de EREER foram inseridas na grade curricular do curso depois da lei 10.639/2003, atendendo as exigências do texto da lei, porém para o fortalecimento das disciplinas seria importante que fossem obrigatórias, pois desta forma

todos os alunos teriam contato com a temática da ERER, fortalecendo desta forma, as disciplinas que fazem parte da grade curricular dos cursos de Ciências Sociais das universidades pernambucanas.

5.1 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO E ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO

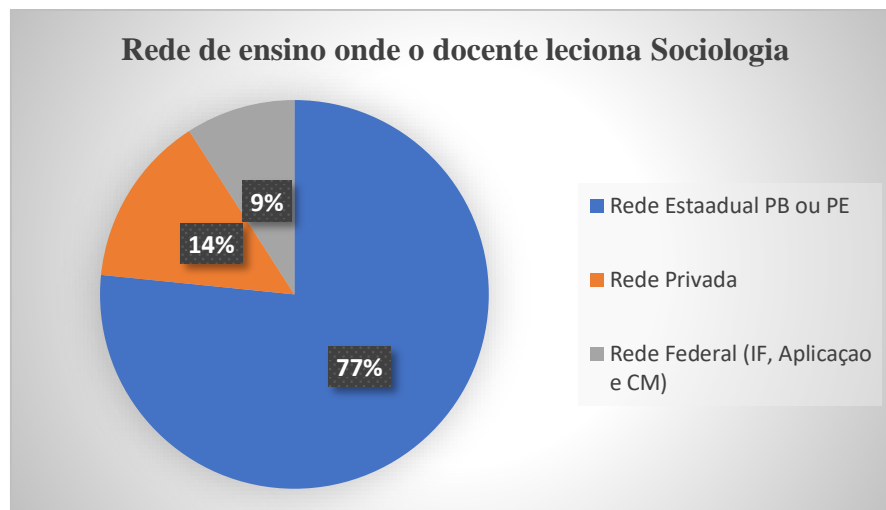
O questionário foi construído como parte integrante desta pesquisa foi realizado de forma online por alguns (as) professores (as) através do Google forms. O convite foi enviado através do WhatsApp com o intuito de apresentar a proposta, informalmente, sondar o interesse do (a) professor (a) em participar do questionário. Na ocasião foi enviado o link do questionário para ser respondido no prazo de 10 (dez) dias, foi respondido por 14 docentes que enviaram o questionário no prazo indicado, deste total de a maioria que participou foram da Paraíba com 76,9% e de Pernambuco com 23,1%. Veja o gráfico a seguir:



Fonte: Questionário aplicado pela autora

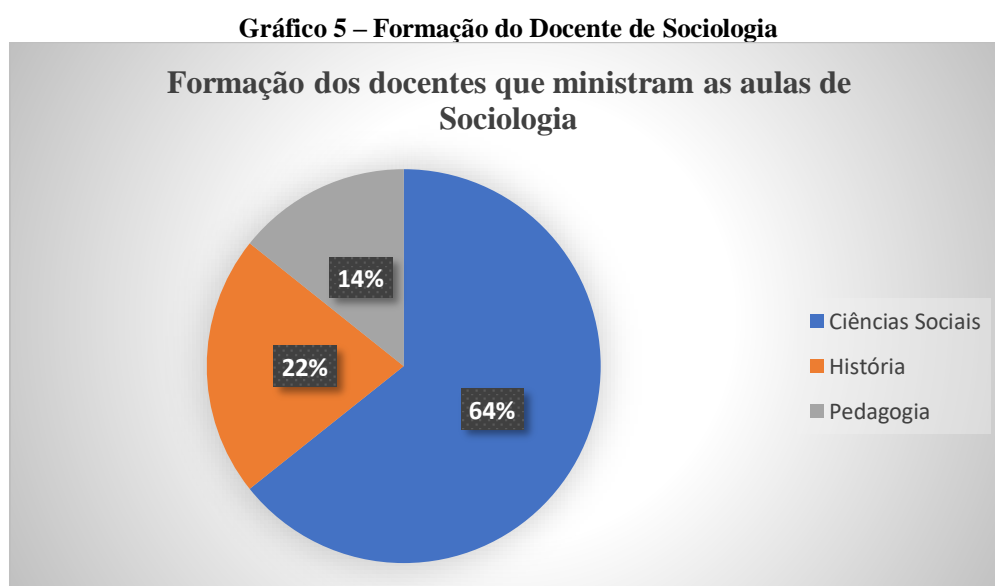
Os docentes que aceitaram participar na análise do material são professores com idade entre 30 a 54 anos e que fazem parte da rede estadual de ensino da Paraíba e de Pernambuco, da rede privada e rede federal de ensino (IF, Aplicação e CM). Como podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Rede de Ensino do Docente de Sociologia



Fonte: Questionário aplicado pela autora

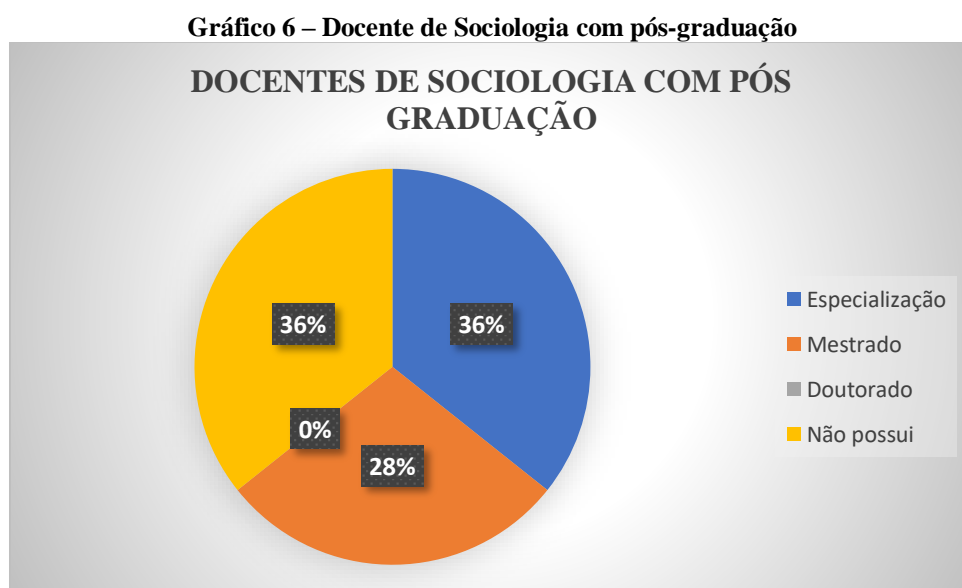
O perfil de formação desses docentes são as seguintes: Licenciaturas em História, Pedagogia e Ciências Sociais. Todos eles lecionaram ou lecionam a disciplina de Sociologia nos últimos três anos, mesmo não possuindo a formação na área, aspecto que é bastante comum acontecer nas redes de ensino da Paraíba e de Pernambuco. Como mostra o gráfico a seguir:



Fonte: Questionário aplicado pela autora

Após as perguntas sobre a formação inicial, os docentes foram questionados sobre ter ou não pós-graduação e qual seria o nível desta formação continuada, para auxiliar sua prática

docente na sala de aula na disciplina de Sociologia. Dos 14 docentes que responderam, 5 tinham pós-graduação a nível de especialização, 4 docentes com mestrado e 5 não tinham nenhuma pós-graduação. Destacamos ainda que as instituições aonde os docentes fizeram as suas formações continuadas foram a UFCG, UFPE e Fundaj, nas seguintes áreas Ciências Sociais, Educação, Mídias. Veja o gráfico a seguir:



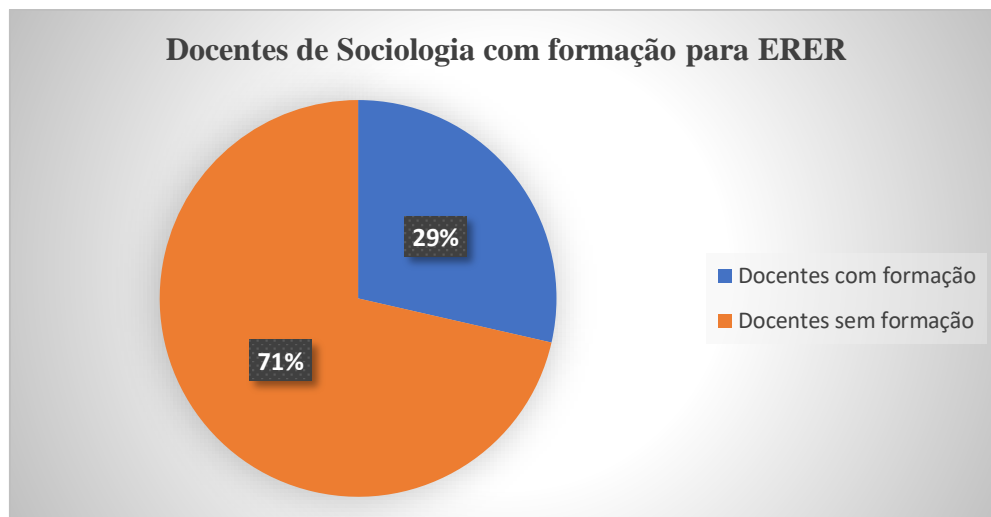
Fonte: Questionário aplicado pela autora

No questionamento sobre o docente possuir ou não formação voltada para a temática da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), constatamos que 10 docentes não têm nenhuma formação e que apenas 4 apresentavam.

O docente aqui identificado como A relatou que “a falta de incentivo por parte da rede contribui para que não consiga fazer a sua pós-graduação, e que se fosse possível fazer seria de grande importância essa oferta, pois os episódios de discriminação são frequentes na escola”.

Outro docente, identificado como B, relatou que “com o conhecimento específico nas ERER a minha prática docente melhorou e a interação com os alunos nos debates em sala de aula, mas que tenho o interesse de fazer ainda mais formações, pois quero ampliar meus conhecimentos melhorando a minha prática pedagógica”. Veja o gráfico a seguir:

Gráfico 7 – Docentes de Sociologia com formação para ERER



Fonte: Questionário aplicado pela autora

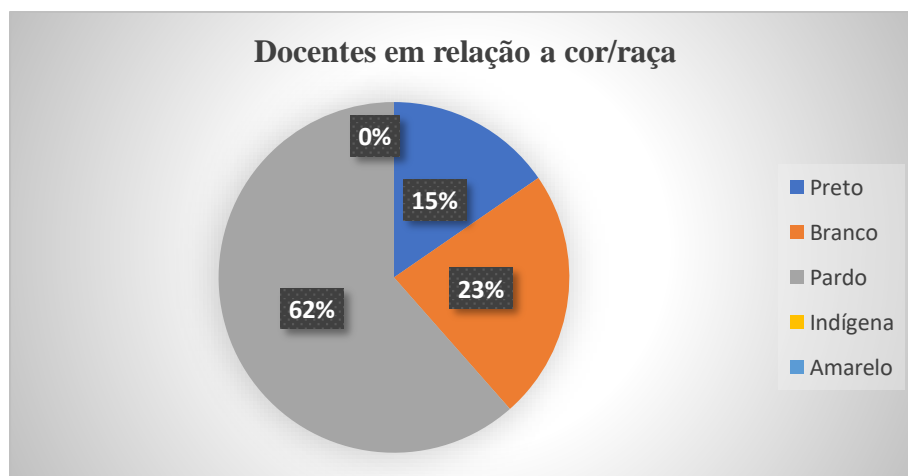
Todos foram unânimes de forma positiva na resposta sobre ter o interesse de fazer algum curso de formação voltado para EREER, o docente identificado como C expôs que “o conhecimento para essa temática é essencial para combater o racismo no ambiente escolar e torna-se uma base importante para uma educação antirracista nas aulas do ensino médio”.

No questionamento sobre o material didático utilizado para ministrar as aulas com a temática EREER os docentes foram precisos e mencionaram apenas o livro didático como recurso utilizado nas aulas.

O docente identificado como D relata que “o livro didático é o único recurso utilizado nas minhas aulas, pois com a carga horaria reduzida de Sociologia, com uma aula semanal, dificulta bastante a prática pedagógica, e a escassez de equipamentos na escola, pois a escola que trabalho possui apenas um datashow, disputado por todos os colegas professores, inviabilizando exibições de filmes, imagens e documentários”.

Ao questionarmos aos docentes sobre sua auto-identificação em relação a cor/raça constatamos que a maioria se auto identifica como pardo com 61,5% e a minoria foi de pretos com 15,4% dos docentes que participaram, refletindo a diversidade brasileira. Como destacamos no gráfico:

Gráfico 8 – Docentes em relação a cor/raça



Fonte: Questionário aplicado pela autora

Sobre a escola possuir algum projeto pedagógico voltado para uma educação étnico racial os docentes foram unânimes ao responderem que as escolas em que trabalham não tem nenhum projeto nesta área.

Mas três docentes demonstraram interesse em elaborar projetos para a EREER depois que responderam o formulário. O docente identificado como B relata que “um projeto com o objetivo da valorização da cultura afro-brasileira e o combate à discriminação racial, envolvendo toda comunidade escolar de forma interdisciplinar”. Ao finalizarmos o questionário, perguntamos a importância de trabalhar com a temática EREER, todos se manifestaram de forma positiva sobre a temática.

Alguns dos relatos: “Excelente pesquisa. É um assunto presente no cotidiano dos alunos e ajuda no combate à discriminação racial”. “No contexto atual da nossa sociedade se exige um preparo maior para dialogar com os jovens do ensino médio para desmistificar a prática dos discursos de ódio contra negros”. “Nosso país ainda é extremamente racista e a educação possui um papel fundamental na transformação desta mentalidade”.

Após as contribuições dos docentes participantes do questionário podemos perceber, nitidamente, a ausência de formação entre os docentes referente a temática étnico racial. Contudo de forma positiva os docentes demonstram as suas impressões sobre a temática abordada e a disponibilidade em fazer uma formação na área da EREER, com intuito de melhorar a sua prática pedagógica, com aulas dinâmicas e com mais interações dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória vivenciada durante o período de construção desta pesquisa percorreu diversas barreiras antes de chegarmos à sua conclusão. A princípio, vivenciamos um período bastante conturbado no país, com destaque para a questão da saúde devido à pandemia da COVID-19 e à crise política que dificultaram, dentre outras demandas, o investimento na Educação.

O presente trabalho teve o intuito de verificar a formação de professores de Sociologia voltada para uma Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). O estudo se dirige aos professores que atuam no ensino médio dos estados da Paraíba e Pernambuco.

De forma sucinta, a verificação seguiu uma linha de pensamento impulsionada primeiro pela necessidade de apreensão do diálogo existente entre a formação docente em Sociologia e a ERER, depois disso, pela importância de refletir sobre a consolidação do currículo de Sociologia e seus impactos na definição de conteúdos sobre a temática étnico-racial nas escolas de ensino médio.

Diante dos levantamentos e análises da documentação consultada, observamos que a formação inicial dos professores de Sociologia dos Estados da Paraíba e Pernambuco, nos cursos de graduação, apresenta lacunas, sobretudo, no que se refere à implementação de uma ERER. No entanto, a partir desse momento podemos questionar, como as questões de relações raciais permeiam o processo formativo da(o) futura(o) socióloga(o)? E Como a Lei 10.639/2003 é aplicada nos cursos de licenciatura em Sociologia? Qual a contribuição teórica e prática desse debate na formação inicial? Quais as disciplinas que trabalham tal temática nos cursos? Essas disciplinas contribuem na reelaboração de conceitos sobre a questão?

Esses questionamentos são relevantes quando consideramos o embate existente entre a teoria e a prática dos docentes. Destacamos que é importante para o docente, na sua formação inicial, conhecer os pensadores bem como suas teorias, mas é imprescindível, sem dúvidas, além de ter o conhecimento dos conteúdos que são aplicados na sala de aula, vivenciar a realidade o cotidiano escolar, acompanhando o currículo obrigatório já pré-estabelecido pelas redes de ensino, desde o início da graduação. Caso fosse aplicado, esse seria um processo bastante positivo para a formação dos professores de Sociologia, evitando, assim, o desencontro entre a teoria e prática em sala de aula.

Na concepção de Ioschpe (2010) é preciso focar nos cursos de formação inicial de professores para a realidade da prática de sala de aula, dando menos ênfase à teoria. De acordo com Santos; Silva; Oliveira (2017) precisamos não apenas aprofundar o ensino de matérias específicas, como também melhorar a ligação entre o conteúdo e a didática.

No tocante à temática ERER observamos que os cursos de graduação em Sociologia das universidades paraibanas e pernambucanas começaram a inserir as disciplinas específicas a partir de 2003 com a promulgação da lei 10.639/03, valendo salientar que a maioria destas disciplinas são ofertadas de forma optativa para os graduandos: depois da conclusão do curso

apenas aqueles docentes que realmente sentem a necessidade de fazer uma capacitação na área de ERER encontram a oportunidade de lidar com a realidade em sala de aula, pois não tiveram esse debate na sua formação inicial.

Considerar a importância dos cursos de formação ajudaria nesse processo de melhoria da qualidade do ensino, porém quando a sociedade e os governantes passarem a tratar o sistema educacional como sendo um aspecto essencial para construção das relações sociais, poderemos modificar essa realidade, revertendo a desvalorização do profissional da educação.

Atualmente, em especial depois de 2016, com a mudança política ocasionada pelo impeachment da Presidenta Dilma, a preocupação com os profissionais da educação não é questão presente e ativa na nossa sociedade e muito menos prioridade por parte do poder público, apesar da precariedade da educação no Brasil. Não se observa o intuito de buscar melhorias nem em relação a uma formação continuada, nem no tocante aos salários dos professores.

A realidade vivida pelos educadores, as dificuldades enfrentadas pelos docentes na frequência e participação de qualquer modalidade de formação contínua, ocasionam a diminuição da atuação docente nas aprendizagens da formação inicial ou continuada assim como naquelas situações que são frutos de estímulos informais em seu cotidiano, como conversas na sala dos professores, troca de experiências, leituras esporádicas de artigos e revistas.

Isso acontece porque os professores não dispõem de tempo para fazer uma pós-graduação, e ainda se desdobram ministrando aula em mais de uma escola para completar a sua carga horária: realidade que é retratada nesta pesquisa quando destacamos o total de docentes das redes de ensino da PB e PE que possuem pós-graduação, pois à medida que o grau de instrução – especialista, mestre ou doutor – aumenta vai diminuindo o número de professores capacitados com esses títulos acadêmicos inseridos nas redes estaduais de ensino.

Enquanto a educação não for prioridade no país, as lacunas educacionais serão gigantescas, principalmente em relação à ERER, tornando a questão de difícil superação.

Neste âmbito, segundo Isaura (2007), a formação de professores deve ser repensada e priorizada em duas direções: com componentes e atividades integrantes da formação inicial sugeridas para a formação continuada, compreendendo na sociedade o papel do professor como elemento básico na mediação dos procedimentos essenciais na formação da cidadania dos alunos, de modo a promover a superação do fracasso e das desigualdades escolares.

No processo de formação dos professores, raramente é rompido o plano de cotidianidade, pois, através dele, adquirimos a capacidade de fazer opções numa perspectiva histórico-social e não simplesmente particular, o princípio metodológico da conscientização, como perspectiva de globalidade de uma proposta de formação de professores. (ISAURA, 2007 p.21)

Todavia, faz parte do processo de formação docente ter a capacidade de conhecer as trajetórias e exercer princípios que orientem a prática do professor, pois esses são detalhes interessantes que ajudariam na melhoria profissional. Podemos problematizar: afinal, a formação dos professores possibilita aos mesmos poderem ministrar suas aulas de forma eficiente – dentro da realidade que vivem os alunos –, fazendo com que realmente os alunos aprendam e cresçam intelectualmente, estando preparados de forma crítica e reflexiva para as demandas sociais?

Assim, percebemos a necessidade de os docentes de Sociologia, enquanto intelectuais públicos (Braga; Burawoy, 2009), operarem um diálogo e uma intervenção na realidade social dos jovens estudantes do ensino médio, estimulando a reflexão de forma crítica da sociedade em que estão inseridos.

Nelson Tomazi (2008) afirma que a inserção da Sociologia no espaço escolar inserirá a prática de professores na matriz curricular, não somente enquanto profissionais do ensino, mas ao mesmo tempo como educadores e investidores da realidade social em cada instituição de ensino. Desta forma foi importante analisar as condições nas quais acontecem a formação dos docentes, observando os desafios que os próprios professores já enfrentam no seu dia a dia e como foi importante o reconhecimento da Sociologia como disciplina obrigatória em 2008 de acordo a lei 11.684.

O desafio do professor é equacionar a sua formação acadêmica com a sua prática nas salas de aula com o intuito de transformar a sociedade através da educação, como Paulo Freire³ defend. Por esta razão, o educador precisa entender e interagir com a realidade do aluno proporcionando um ensino atrativo e transformador que é alcançado com a prática e o conhecimento do professor em sala de aula.

Por meio do ensino da Sociologia e da prática docente os alunos do ensino médio se tornam críticos para as questões sociais, e por este motivo, alguns políticos retiram a disciplina ou a colocam na parte diversificada do currículo como percebemos na BNCC, para que os indivíduos não assimilem os problemas sociais de uma maneira crítica reflexiva, e querem

³ Paulo Freire (1921-1997) foi um educador e filósofo brasileiro, considerado um dos pensadores mais notáveis da história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica.

apenas “máquinas” voltados para um ensino técnico, não seres humanos capazes de enfrentar as mudanças que ocorrem na sociedade com criticidade.

Do ponto de vista prático, a questão de se saber se a Sociologia deve ou não ser incluída no currículo oficial da escola secundária brasileira possui a mesma natureza que qualquer outra questão relativa às possibilidades de introduzir-se determinada inovação dentro de um sistema dado. Quando o sociólogo se propõe uma questão desta ordem, ele começa pela análise do sistema existente de fato, no qual se pretende introduzir a inovação. Depois, passa para uma análise mais complexa, em que o sistema é considerado em relação com as condições socioculturais que o suportam. E, por fim, chega à análise dos efeitos presumíveis da inovação tendo em mira o grau de integração estrutural e as condições de funcionamento do sistema, como uma unidade relativamente autônoma e como um complexo de relações dependentes no seio de unidades maiores. Embora seja impossível seguir aqui, rigorosamente, esse procedimento metódico, achamos que devemos nos inspirar nele, na apresentação sumária de nossas reflexões e sugestões (FERNANDES, 1954, p. 97).

A disciplina de Sociologia desempenha uma função no ensino de grande validade, tendo em vista ser o ensino médio um momento final da educação básica, uma passagem na formação do indivíduo, onde ele deverá escolher uma profissão, progredir nos estudos, ser cidadão ou ainda como destaca BODART (2018):

[...] o acesso à Sociologia escolar promove condições para que os alunos ampliem sua capacidade de leitura do mundo social, colaborando para dois grandes objetivos da educação brasileira destacados pela LDB (1996): formar cidadãos e preparar para o mundo do trabalho. Além do mais, a Sociologia promove o olhar desnaturalizado dos fenômenos sociais, enxergando-os sob uma perspectiva histórica, relacional e dialética, o que fomenta uma postura crítica diante do mundo, possibilitando aos alunos inserção consciente nos diversos espaços da sociedade. (BODART, 2018)

Podemos ressaltar que a disciplina de Sociologia no ensino médio, como também é observado nas OCEM, exerce um papel extremamente relevante na formação do jovem e no seu preparo para a cidadania de forma crítico-reflexiva diante dos problemas sociais enfrentados.

A escola, enquanto espaço de transição entre o privado (família) e o público (sociedade), pode fornecer ao estudante elementos que facilitem esse rito de passagem. Este jovem do ensino médio, abastecido do conhecimento científico sobre os processos de desigualdade e o conhecimento da diversidade racial existente na sociedade que afligem nosso cotidiano brasileiro, pode atuar como um elemento transformador da realidade social.

Diante do exposto, podemos analisar que a formação de professores de Sociologia para uma EREB vem ganhando espaço nas grades curriculares dos cursos paulatinamente. Como foi demonstrado na pesquisa, a maioria das disciplinas sobre esta temática são ofertadas como

optativas com uma carga horária reduzida, pois essas disciplinas passaram a fazer parte da grade curricular apenas após a lei 10.639/03.

A abordagem das questões étnico-raciais no ensino médio depende muito da formação inicial dos docentes, como podemos perceber com a análise do questionário aplicado com os docentes das redes de ensino da Paraíba e Pernambuco, que precisam avançar para além dos discursos, ou seja, se por um lado, as pesquisas acadêmicas em torno da formação de professores, questão racial e educação são necessárias, por outro lado precisam chegar à escola e sala de aula, alterando antes os espaços de formação docente.

Nesta perspectiva, foi observado que a rede de ensino da Paraíba priorizou a contratação de professores por meio de concurso público, com isso houve a efetivação de docentes com formação adequada para ministrar aulas da disciplina de Sociologia, porém não ofereceu para os professores da rede formações continuadas para a EREER no período que foi realizada esta pesquisa.

Já rede de ensino de Pernambuco contrata os professores através de contratos temporários sem estabilidade, resultando na precariedade do trabalho dos docentes, como constatamos nos dados apresentados na pesquisa, e a maioria dos professores que ministram as aulas de Sociologia não apresentam formação adequada. Todavia a rede de ensino ofertou cursos de formação continuada voltados para EREER para os docentes que fazem parte da rede de ensino pernambucana.

Desta forma, seria de suma importância que tanto os cursos de formação inicial ou continuada de professores de Sociologia, diversificassem as grades curriculares com mais disciplinas para EREER e que fossem ofertadas de forma obrigatória com uma carga horária de 60h. Com isso todos os futuros docentes teriam contato com a temática através de conteúdos e práticas pedagógicas voltadas para EREER.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. (coord.). **Formação de professores no Brasil**: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. São Paulo: Moderna, 2016. 112 p. Disponível em: https://www.pibid.ufv.br/wp-content/uploads/Formacao_de_professores_no_brasil_diagnostico_agenda_de_politicas_e_estrategias_para_a_mudanca_todos_pela_educacao.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

AGUIAR, Márcio Mucedula. Relação étnico-raciais e formação docente situação de discriminação racial na educação básica. *In*: REVISTA ELETRONICA DE EDUCAÇÃO. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos, Programa de pós-graduação em Educação, 2007.

ALMEIDA, Rosemary de Oliveira; ALVES, Judas Tadeu Pereira. Ensino de Sociologia na Escola Básica: experiência do PIBID na formação de professores. *In*: GONÇALVES, Danyelle Nilin (org.) **Sociologia e Juventude no Ensino Médio**: formação, PIBID e outras experiências. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 153-167.

APPLE, Michael W; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando. **Sociologia da educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1968. 352 p.

BARBOSA, Maria Valéria. **Relações étnico-raciais e progressão continuada na escola: o difícil diálogo com a inclusão**. 2010 262 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101013>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BODART, Cristiano das Neves (org.) *et al.* **Sociologia escolar: ensino, discussões e experiências**. Porto Alegre: CirKula, 2018. Disponível em: <https://abecs.com.br/wp-content/uploads/2019/08/Sociologia-Escolar.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2019.

BODART, Cristiano das Neves; SAMPAIO-SILVA, Roniel. **Quem leciona Sociologia após os 10 anos de presença no ensino brasileiro?** O ensino de Sociologia no Brasil, v. 1 Cap. 2, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336274415_Capitulo_2_QUEM_LECIONA_SOCIOLOGIA_APOS_10_ANOS_DE_PRESENCIA_NO_ENSINO_MEDIO_BRASILEIRO. Acesso em 10 dez. 2019.

BOTELHO, André; CARVALHO, Lucas Correia. A sociedade em movimento: dimensões da mudança na Sociologia de Maria Isaura Pereira de Queiroz. **Sociedade e Estado**, v. 26, p. 209-238, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922011000200011>. Acesso em: 11 dez. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 8 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, 2006. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; v. 3). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Parte IV – Ciências Humanas e Suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 2000, 75 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Veto ao Projeto de Lei n. 09/00**. Mensagem n. 1.073, Brasília, DF: Presidência da República, 2000.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890**. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Districto Federal (Reforma Benjamim Constant). Brasília, DF: Presidência da República, 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: 10 dez. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto n. 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925**. Estabelece o concurso da união para difusão do ensino primário, organiza o departamento nacional do ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1925. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782aimpressao.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931**. Estatuto da Universidade Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República. 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 10 dez. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Brasília, DF: Presidência da República. 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: 10 dez. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia (Diretrizes para os Cursos de Licenciatura). Brasília, DF: Presidência da República. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRAGA, Ruy; BURAWOY, Michael (orgs.). **Por uma Sociologia pública**. Alameda, 2009.

CALADO, Maria da Gloria. **Escola e enfrentamento do racismo**: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial. 2013, 217 p. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25032014-133053/publico/TESE.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, Mauro C.; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Jogando verde e colhendo maduro: historiografia e saber histórico escolar no ensino de História da África e da cultura Afro-Brasileira. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 6, n. 3, dez. 2013. Disponível em: <http://ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/viewFile/247/180>. Acesso em: 5 jan. 2020.

COSTA, Marcelle Arruda Cabral. **Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial**: uma experiência de pesquisa-ação. 2013, 238 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceara, Fortaleza, 2013. Disponível em: http://teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10587. Acesso em: 5 jan. 2020.

FERNANDES, Florestan. Comunicação e debates. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1. São Paulo, 1954,. **Anais [...]** São Paulo, SBS, 1955.

FERNANDES, Florestan. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. São Paulo, 1954. In: FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1977. P. 105-120.

FERNANDES, Florestan. **O ensino na escola secundária brasileira**: 1º Dossiê de Ciências Sociais. p. 46-58, São Paulo: Ceupes-USP/CACS-PUC, 1985.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. Sobre o conteúdo da Sociologia na escola: o ensino e a problemática dos obstáculos epistemológicos. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE SOCIOLOGIA & POLÍTICA, 1, 2009, Curitiba.

FIGUEIREDO, André Videira de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; PINTO, Nalayne Mendonça (org.). **Sociologia na Sala de Aula**: reflexões e experiências docentes no estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012. p. 21-45.

FRAGA, A. B.; BASTOS, N. M. M. O ensino de Sociologia na educação básica. *In*: HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. (org.). **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009. p. 171-183.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP. 2000. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indignacao-C3%A7-C3%A3o.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.

FREITAS, L.C. A internalização da exclusão. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-328, set. 2002.

FREITAS, L. K. G. de. **Currículo e formação do docente no curso de Ciências Sociais/UFPA**: configurações, continuidades e rupturas 1963-2011. Tese de doutorado Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Belém, 2013, 308 p. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16329886-Curriculo-e-formacao-docente-no-curso-de-ciencias-sociais-ufpa-configuracoes-continuidades-e-rupturas-1963-2011.html>, Acesso em: 20 fev. 2020.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: Características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, dez. 2010, p. 1355-1379. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 1999.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. *In*: LOPES, Elaine M. Teixeira (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HANDFAS, A. Formações dos professores de Sociologia: um debate em aberto. *In*: HANDFAS, A; MAÇAÍRA, J. P. **Dilemas e perspectivas da Sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

HANDFAS, Anita; MAÇAÍRA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica. **BIB**. São Paulo, n. 74, 2014, p. 43-59. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/bib-pt/bib-74/8799-o-estado-da-arte-da-producao-cientifica-sobre-o-ensino-de-Sociologia-na-educacao-basica/file>. Acesso em: 14 jan. 2020.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. Disponível em: https://gruponsepr.files.wordpress.com/2016/10/hasenbalg-discriminac3a7c3a3o-e-desigualdades-raciais-no-brasil_-_carlos-hasenbalg.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

KRAUSS, Juliana Souza; ROSA, Julio César. **A importância da temática de História e cultura africana e afro-brasileira nas escolas**. Antíteses, Londrina/PR, n.6, jul./dez. 2010, p. 857-878. Disponível em: <https://www.readcube.com/articles/10.5433%2F1984-3356.2010v3n6p857>. Acesso em: 13 jan. 2020.

IANNI, Octavio. A Sociologia numa época de globalismo. *In*: A SOCIOLOGIA no horizonte do século XXI. São Paulo: Boitempo, 1997.

IOSCHPE, Gustavo. **O que o Brasil quer ser quando crescer?**: e outros textos sobre educação e desenvolvimento. Objetiva, 2010.

LEAL, Sayonara. *et al.* Formação e saberes docentes para o ensino de Sociologia nas escolas: reflexões sobre a licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Brasília-UNB. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA (ENSOC), 3., 2012, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.labes.fe.ufrj.br/Eventos/3ENSOC/PDF/GT2.3.1.pdf>. Acesso em: 9 dez, 2019.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Campinas: IFCH Unicamp, 2000. 157 p. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/Sociologia/dissertacoes/meucci.pdf, acesso em: 9 dez. 2019.

MEUCCI, Simone. O significado dos cursos de Sociologia nos cursos secundários no Brasil. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE SOCIOLOGOS, 12., 2002, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba, 2002. p. 118

MICELI, S. (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Sumaré; FAPESP, 1995. v. 2, p. 107-231.

MILLS, Wright. **A imaginação sociológica**. 6 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MORAES, Amaury César. Licenciatura em Ciências Sociais e Sociologia. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, maio 2003.

MORAES, Amaury César. O que temos de aprender para ensinar ciências sociais? **Cronos**, Natal, v. 8, p. 395-402, jul./dez. 2007. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1841/pdf_59. Acesso em: 11 dez. 2019.

MORAES, Amaury César. Por que Sociologia e Filosofia no ensino médio? **Revista Educação**, Apeoesp, São Paulo/Apeoesp, v. maio, n. 10, p. 50-53, 1999.

MORAES, Amaury César **Parecer sobre o ensino de Filosofia e Sociologia**. Mediações, Londrina, v. 12, p. 239-248, 2007. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/download/3404/2768>. Acesso em: 13 set. 2020.

MORAES, A.C.; TOMAZI, N.D.; GUIMARÃES, E.F. Análise críticas das DCN e PCN. In: SEMINÁRIO ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004.

MORAES, A.C.; TOMAZI, N.D.; GUIMARÃES, E.F.. **Orientações curriculares do ensino médio: Sociologia**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

MORAES, Amaury César. **Sociologia e Filosofia no ensino médio: um resgate histórico**, 2006. (Texto escrito para o jornal Folha de S. Paulo, que o preteriu, permanecendo inédito).

OLIVEIRA, Amurabi. **Formação Inicial de Professores de Sociologia no Nordeste**: alguns breves apontamentos. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/download/358/pdf/1127>. Acesso em: 25 jan. 2020.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de; CIGALES, Marcelo. O lugar da teoria e da prática na formação de professores de Sociologia. **O Público e o Privado**. n. 35, jan./abr. 2020

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de; ERAS, Lígia Wihelms. Por um ensino de Sociologia descolonizado. **Revista Realis de estudos AntiUtilitaristas e Pós-coloniais**. v. 1, n. 1, jun. 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de Sociologia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317229656006.pdf>. Acesso em: 8 set. 2020.

OTRANTO, C.R. A nova LDB da educação nacional: seu trâmite no congresso e as principais propostas de mudança. **Revista Universidade Rural**, Seropédica RJ, v. 18, n. 1-2, p. 11-16, dez. 1996.

PARAÍBA. Diretrizes Operacionais 2020 das Escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba: escolas de educação básica e rede estadual. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/diretrizes-operacionais/DIRETRIZESOPERACIONAIS2020GovPBV9.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

PARAÍBA. Edital n. 01 de 2008. Comissão do Concurso Público para a Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-de-administracao/arquivos/documentacao-concurso-professores-Sociologia-e-filosofia.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

PARAÍBA. Edital para o Concurso do Magistério 2019. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/jornal-a-uniao/2019/abril/jornal-em-pdf-23-04-19.pdf/@download/file/Jornal%20em%20PDF%2023-04-19.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Administração. Secretaria de Estado da Educação, Edital n. 01 de 2012. Comissão do Concurso Público para a Secretaria da Educação. Disponível em: <http://www2.ibfc.org.br/concurso/seepb-1231/docs/seepb01-2012-edital.pdf>. Acesso em: 15 de novembro de 2020.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Administração. Secretaria de Estado da Educação, Edital n. 01 de 2017. Comissão do Concurso Público para a Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: https://www.ibade.org.br/Cms_Data/Contents/SistemaConcursoIBADE/Media/SEDUCPB2017/Edital/EDITAL-N-01-2017-SEASEE-PARA-PUBLICA-O-NO-DOE.pdf. Acesso em: 14 nov 2020.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura Conselho Estadual de Educação Resolução n. 277/2007. Dispõe sobre a inclusão obrigatória das disciplinas Filosofia e Sociologia na Matriz Curricular do Ensino Médio, nas instituições de ensino que integram o Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <https://www.cee.pb.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/Re277-2007-Normativa-Inclusao-Obrigatoria-das-Disciplinas-Filosofia-e-Sociologia.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020

PERNAMBUCO. Parâmetros Curriculares de Filosofia e Sociologia no ensino médio.. 2013. p. 39-59.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_1999_D.html. Acesso em: 15 set. 2020.

PIERUCCI, A. F. Ciladas da diferença. São Paulo: Editora 34, 1999.

PINTO, R. P. A Escola e a questão da pluralidade étnica. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 55, p. 3-17, nov. 1985. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1398/1398>. Acesso em; 15 set. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A Sociologia no ensino médio**: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Brasília: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília (UnB), 2002. 170 p.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **Recursos Didáticos**. Curso de Especialização em Ensino de Sociologia para o Ensino Médio. Módulo 1. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.

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

SILVA, Artur. Quem são os professores de Sociologia de Pernambuco? Uma caracterização a partir do Censo Escolar de 2019. **Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS**, Rio de Janeiro, v. 4 , n. 1, p. 122-139, 2020. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/255/177>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SILVA, Leyde Klebia Rodrigues da; AQUINO, Mirian de Albuquerque. Fontes de informação na Web: apropriação, uso e disseminação da informação étnico-racial no movimento negro da Paraíba. **Transinformação**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 203-212, ago. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-37862014000200203&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 fev. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, Ensinar e Relações étnico-Raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, 2007, p. 486-506. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Dimensões e sobrevivências de pensamentos em educação em territórios africanos e afro-brasileiros. *In*: NEGROS, Territórios e Educação – NEN - Núcleo de Estudos Negros, Florianópolis, 2000, p. 78.

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação** n. 4, Porto Alegre: Pannônica, p. 214-233, 1991. Disponível em: <http://www.andreaserpauuff.com.br/arquivos/disciplinas/didatica/2017/Os%20professores%20face%20ao%20saber.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

TOMAZI, D. Nelson. **Sociologia para o ensino médio**. São Paulo. Ed. Atual, 2008.

VICENTE, Daniel; SILVA, Ileize. Quadro nacional dos docentes de Sociologia no ensino médio: desafios da formação entre textos, dados e contextos. O público e o privado, n. 24, 2014, p. 69-80. Disponível em: <http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=1069&path%5B%5D=1148>. Acesso em: 12 set. 2020.

WEBER, S. Formação Docente e Projetos de Sociedade. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 2, p. 181-198, 2007.

ZARIAS, Alexandre; FERREIRA, Fabiana; FUSCO, Wilson. Profissionalidade e formação continuada em Sociologia: desafios para o ensino médio público em Pernambuco. **Teoria e Cultura**, v. 12, n., 2017, p. 51-63. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12351>. Acesso em: 10 set. 2020.

APÊNDICE I – FORMULÁRIO DE PESQUISA PARA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

Questionário sobre a educação para as relações étnico-raciais e sua implementação na formação de professores de Sociologia para o ensino médio nos estados da Paraíba e Pernambuco.

Esse questionário integra o trabalho de conclusão de curso de Danielly Dornellas de Andrade, sob a orientação da Prof^a Dra Cibele Barbosa, no Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional na Fundação Joaquim Nabuco. Seu objetivo é analisar a formação dos professores de Sociologia do Ensino médio para uma educação étnico racial. Os dados coletados por esse questionário serão de uso restrito da equipe do projeto sendo garantido o anonimato aos respondentes.

Você aceita responder este questionário

- ☐ Sim
- ☐ Não

1- Qual seu gênero?

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Outro

2- Qual a sua idade?

3- Como você se auto identifica em relação a cor/raça?

- ☐ Preto
- ☐ Branco
- ☐ Pardo
- ☐ Indígena
- ☐ Amarelo

4 - Você se formou em qual (is) licenciatura (s)?

5 - Você atua como docente na:

- ☐ Rede Estadual de Educação Básica
- ☐ Rede Federal de Educação Básica (IF, Aplicação, CM)
- ☐ Rede Privada de Educação Básica

6- Qual rede de ensino você pertence?

- ☐ Paraíba
- ☐ Pernambuco

7 - Você ministra ou ministrou nos últimos 3 anos a disciplina Sociologia no Ensino Médio?

- ☐ Sim
- ☐ Não

8- Você possui pós-graduação?

- ☐ Especialização

- Mestrado
- Doutorado
- Não possui

9- Qual foi a instituição de ensino que você cursou a pós-graduação?

10- Qual área dessa pós-graduação?

11- Você possui formação voltada para uma educação para as relações étnico-racial?

12- A rede de ensino que você está inserido (a) oferta cursos de formação continuada voltado para uma educação para as relações étnico-racial? Qual?

13- Você teria o interesse de fazer algum curso de formação na área da educação para as relações étnico-racial, para melhorar a sua prática docente?

14- A Rede de ensino que você trabalha incentiva a formação continuada dos professores?

15- Qual material didático que é utilizado para ministrar aulas sobre a temática étnico-racial?

16- A escola possui algum projeto pedagógico voltado para uma educação para as relações étnico-racial? Qual?

17- Você acha importante trabalhar a temática étnico-racial em sala de aula? Por que?



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
CE-065 Km 17, S/N - Bairro Novo Parque Iracema - CEP 60000-000 - Maranguape - CE - www.ifce.edu.br

RESULTADO

Processo: 23849.000974/2023-11

Interessado: Diretoria Geral do Campus Maranguape

Resultado preliminar da Classificação dos(as) candidatos(as) a Discentes. EDITAL N° 6/2023 GAB-MPE/DG-MPE/MARANGUAPE-IFCE

Grad =	Quantidade de Graduações
Esp =	Quantidade de Especializações
M =	Quantidade de MEstrados
Dr =	Quantidade de Doutorados
Ed.B =	Experiência na educação básica
Ed.S =	Experiência na educação superior
Nota =	Somatório da pontuação de cada item, se acordo com a quantidade

Ampla Concorrência em Tauá

Class	Nome Completo	NAC	POLO	vaga	Grad	Esp	M	Dr	Ed.B	Ed.S	Nota	Situação
1º	Leilianna Oliveira de Souza	01/10/1980	Tauá	Ampla concorrência	2	2	0	0	17	0	6,7	Classificado

2°	Rondilson Loiola de Oliveira	05/03/1977	Tauá	Ampla concorrência	2	1	0	0	17	0	6,2	Classificado
3°	Fabiano Evangelista Gomes	16/02/1982	Tauá	Ampla concorrência	2	2	0	0	15		6,1	Classificado
4°	FRANCISCO NEYRIVAN DE SOUSA PEREIRA	10/11/1981	Tauá	Ampla concorrência	1	1	0	0	13	0	4,7	Classificado
5°	Alyson Filipe Freitas Torquato	02/02/1992	Tauá	Ampla concorrência	1	1	0	0	13	0	4,7	Classificado
6°	Marcos Alves Fontes	30/11/1978	Tauá	Ampla concorrência	1	1	1	1	7	0	4,6	Classificado
7°	ALEXANDRE NUNES PEDROSA	26/10/1989	Tauá	Ampla concorrência	1	0	0	0	14	0	4,5	Classificado
8°	DIVA LIMA	15/03/1977	Tauá	Ampla concorrência	1	2	1	0	5	9	4,4	Classificado
9°	MARIA DILMARA LIMA	01/06/1988	Tauá	Ampla concorrência	1	1	0	0	10	0	4,3	Classificado
10°	Fabírcia Loiola Lima	02/08/1994	Tauá	Ampla concorrência	1	2	0	0	7	0	3,4	Classificado
11°	DULCINEIA SILVERIO MOURA	01/11/1976	Tauá	Ampla concorrência	1	0	0	0	10	0	3,3	Classificado
12°	Francisco George da Silva do Nascimento	13/11/1987	Tauá	Ampla concorrência	1	1	0	0	8	0	3,2	Classificado
13°	Antônio Danilo Lacerda da Silva	20/09/1991	Tauá	Ampla concorrência	2	1	0	0	7	0	3,2	Classificado
14°	MARIA GERLANNE DE SOUZA	19/04/1984	Tauá	Ampla concorrência	2	2	0	0	5	0	3,1	Classificado
15°	HESROM FERNANDES SERRA MOURA	14/02/1986	Tauá	Ampla concorrência	2	2	2	0	0	0	3	Classificado
16°	Fabiana Alves da Costa	29/09/1977	Tauá	Ampla concorrência	1	0	0	0	9	0	3	Classificado
17°	ANTONIA LUIZA DE ARAUJO LIMA	07/07/1975	Tauá	Ampla concorrência	2	1	0	0	6	0	2,9	Classificado
18°	Josefa Mikaelle de Queiroz Sampaio	03/04/1989	Tauá	Ampla concorrência	2	1	0	0	5	0	2,6	Classificado

	Matos											
19°	Emanuela Rodrigues Sales	07/07/1991	Tauá	Ampla concorrência	1	0	0	0	7	0	2,4	Classificado
20°	Marcos Alves Cavalcante	11/09/1981	Tauá	Ampla concorrência	1	0	0	0	5	0	1,8	Classificado
21°	NAYARA MARIA SOARES FERRERIA	03/03/1996	Tauá	Ampla concorrência	2	1	0	0	1	0	1,4	Classificado
22°	Altivan Costa Oliveira	07/09/1986	Tauá	Ampla concorrência	1	1	0	0	2	0	1,4	Classificado
23°	Márcia Lopes de Oliveira	25/03/1994	Tauá	Ampla concorrência	1	1	0	0	2	0	1,4	Classificado
24°	Ronilson Sérgio Evangelista Abreu	11/11/1972	Tauá	Ampla concorrência	1	0	0	0	3	0	1,2	Classificado
25°	Jaíne Almeida da Silva	14/09/1999	Tauá	Ampla concorrência	1	1	0	0	1	0	1,1	Classificado
26°	Débora da Silva Sousa	31/03/1997	Tauá	Ampla concorrência	1	1	0	0	0	2	1	Classificado
27°	Marcos Vinícius Melo do Nascimento	05/01/1999	Tauá	Ampla concorrência	1	0	0	0	2	0	0,9	Classificado
28°	Marta Maria Costa Lacerda	27/11/1974	Tauá	Ampla concorrência	1	1	0	0	0	0	0,8	Classificado
29°	Aucione maria de Assis	05/05/1985	Tauá	Ampla concorrência	1	1	0	0	0	0	0,8	Classificado
30°	Flaviana Andrade de Lima	02/07/1994	Tauá	Ampla concorrência	1	1	0	0	0	0	0,8	Classificado
31°	PALOMA DE SOUSA NASCIMENTO	19/10/1998	Tauá	Ampla concorrência	1	1	0	0	0	0	0,8	Classificado
32°	KEVIO SOUSA PEDROSA	04/12/1997	Tauá	Ampla concorrência	1	0	0	0	1	0	0,6	Classificado
33°	ANTONNY LUCAS DE OLIVEIRA DANTAS	30/10/1998	Tauá	Ampla concorrência	1	0	0	0	1	0	0,6	Classificado
34°	Francisco Herbert Carlos Teixeira	18/01/1999	Tauá	Ampla concorrência	1	0	0	0	1	0	0,6	Classificado

35°	BENEDITA MARTA GLEUDES CAVALCANTE FEITOSA	12/06/1975	Tauá	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificado
36°	BRUNA MARTINS DE OLIVEIRA FERREIRA	05/12/1982	Tauá	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificado
37°	Francisco Lucivaldo Alves de Araújo	04/05/1987	Tauá	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificado
38°	Marciana Andrade de Lima	08/02/1988	Tauá	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificado
39°	RICARDO LOIOLA DE SENA	09/03/1988	Tauá	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
40°	Francisca Rute medeiro de almeida	07/04/1996	Tauá	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
41°	Antônia Alcilânea de Assis Oliveira	06/03/1999	Tauá	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
42°	Mariana do Carmo Matias	13/10/1999	Tauá	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
43°	Antonia Caroline Gonçalves Alexandrino de Sousa	29/10/1999	Tauá	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
44°	Ana Vitória Martins	16/03/2001	Tauá	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável

PPI em Tauá

Class	Nome Completo	NAC	POLO	vaga	Grad	Esp	M	Dr	Ed.B	Ed.S	Nota	Situação
1°	MARIA RANGELIANE BEZERRA DE OLIVEIRA	24/03/1987	Tauá	Pretos, Pardos e indígena (PPI)	1	1	0	0	2	0	1,4	Classificado

PCD em Tauá

Class	Nome Completo	NAC	POLO	vaga	Grad	Esp	M	Dr	Ed.B	Ed.S	Nota	Situação
1º	Gustavo Alves dos Santos	01/09/1998	Tauá	Pessoas com deficiência (PCD)	1	2	0	0	2	0	1,9	Classificado

Ampla Concorrência em Aracoiaba

Class	Nome Completo	NAC	POLO	vaga	Grad	Esp	M	Dr	Ed.B	Ed.S	Nota	Situação
1º	CLÉLIA DIAS MOTA	27/10/1968	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	1	0	0	17	0	5,9	Classificado
2º	Regina Silveira Maia	04/02/1974	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	1	0	0	17	0	5,9	Classificado
3º	Sandra Renata Dias Rodrigues Lencioni	13/12/1982	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	1	0	0	17	0	5,9	Classificado
4º	JOSE JEDSON PEREIRA DE ARAUJO	04/08/1982	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	1	0	0	15	0	5,3	Classificado
5º	Francisco Idelfonso Pereira da Silva	05/07/1981	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	1	0	0	13	0	4,7	Classificado
6º	Douglas Nogueira da Silva Cavalcante	23/07/1985	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	1	0	0	11	0	4,1	Classificado
7º	Dalmo Ferreira Maia	07/03/1990	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	1	0	0	9	0	3,5	Classificado
8º	UBALDO ANTONIO DE BRITO FILHO	08/11/1980	Aracoiaba	Ampla concorrência	2	0	0	0	9	0	3,3	Classificado
9º	FABIRLY OHARA DE OLIVEIRA	02/04/1993	Aracoiaba	Ampla concorrência	2	2	0	0	5	0	3,1	Classificado
10º	Hermilo Pinheiro Santana	16/02/1980	Aracoiaba	Ampla concorrência	2	1	1	1	1	0	3,1	Classificado
11º	YASMIN SALES BESERRA	07/02/1993	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	1	0	0	7	0	2,9	Classificado

12°	Rafael Sanches Rocha	09/04/1987	Aracoiaba	Ampla concorrência	2	1	1	0	3	1	2,8	Classificado
13°	José Ferreira de Oliveira Sousa	02/09/1991	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	1	1	0	4	0	2,7	Classificado
14°	RAFAEL PAIVA DIAS DO CARMO	04/05/1985	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	0	0	0	8	0	2,7	Classificado
15°	Antonio Rafael Moreira Camilo	16/02/1990	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	1	0	0	6	0	2,6	Classificado
16°	Francisco Aglayrton de Araújo Julião	29/09/1991	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	1	0	0	5	0	2,3	Classificado
17°	Regina Trajano Silva	23/01/1967	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	0	0	0	6	0	2,1	Classificado
18°	KARLA BATISTA DE SOUSA	11/04/1983	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	1	0	0	4	0	2	Classificado
19°	FRANCISCO MARCOS SOUSA LIMA	15/03/1977	Aracoiaba	Ampla concorrência	2	2	0	0	1	0	1,9	Classificado
20°	FRANCISCO CARLOS PONTES DE OLIVEIRA	09/07/1987	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	2	0	0	2	0	1,9	Classificado
21°	Rochelle Silveira Lima	09/03/1994	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	1	1	0	0	4	1,9	Classificado
22°	Francisca Raquel Nascimento de Oliveira	15/04/1994	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	1	0	0	3	0	1,7	Classificado
23°	Ana Beatriz Bandeira Lira	01/05/1994	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	0	1	0	2	0	1,6	Classificado
24°	Eliza Távora de Albuquerque	08/08/1997	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	0	1	0	2	0	1,6	Classificado
25°	Francisco Tharles Cavalcante Nogueira	26/09/1987	Aracoiaba	Ampla concorrência	2	0	0	0	3	0	1,5	Classificado
26°	Márcia de Azevedo Lopes	09/06/1978	Aracoiaba	Ampla concorrência	2	1	0	0	1	0	1,4	Classificado
27°	ALMINO RODRIGUES PINHEIRO FILHO	10/11/1984	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	1	0	0	2	0	1,4	Classificado

28°	Antonio Alex Dayson Tomaz	20/11/1982	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	2	0	0	0	0	1,3	Classificado
29°	Maria Alexsandra Tomaz	01/11/1983	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	2	0	0	0	0	1,3	Classificado
30°	Antônio Emanuel dos Santos Pereira'	21/08/1998	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	0	0	0	3	0	1,2	Classificado
31°	Zélia Alves Rocha	05/10/1976	Aracoiaba	Ampla concorrência	2	1	0	0	0	0	1,1	Classificado
32°	Cícera Eliane Souza do Nascimento	05/07/1983	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	1	0	0	1	0	1,1	Classificado
33°	Leandro de Sousa Rodrigues	08/04/1989	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	1	0	0	1	0	1,1	Classificável
34°	Eugenia Souza do Nascimento	05/09/1991	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	1	0	0	1	0	1,1	Classificável
35°	Maria Eduarda Freitas Silva	18/04/1998	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	1	0	0	1	0	1,1	Classificável
36°	Maria Marliete Fernandes de Melo Neta	26/03/2001	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	1	0	0	1	0	1,1	Classificável
37°	TAYANE CAMURÇA BEZERRA	29/08/1982	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	0	0	0	2	0	0,9	Classificável
38°	Jonathan Andrade da Silva	17/06/1994	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	0	0	0	2	0	0,9	Classificável
39°	MARCIO ANTONIO SANTOS SILVA	19/02/1969	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	1	0	0	0	0	0,8	Classificável
40°	JOHN CARLOS ALMEIDA GOMES	29/03/1977	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	1	0	0	0	0	0,8	Classificável
41°	MARIA JUSCIANE NOBRE MENDES	31/01/1978	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	1	0	0	0	0	0,8	Classificável
42°	Rita de Cássia Viana Guilherme	27/01/1985	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	1	0	0	0	0	0,8	Classificável
43°	Bruno Carlos Silva	01/09/1986	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	1	0	0	0	0	0,8	Classificável
44°	Francisco Cosme Alves	18/01/1988	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	1	0	0	0	0	0,8	Classificável

45°	GECIA MARIA FERREIRA DA SILVA	25/10/1986	Aracoiaba	Ampla concorrência	2	0	0	0	0	0	0,6	Classificável
46°	Francisco Adaías Gomes da Silva	31/03/1992	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	0	0	0	1	0	0,6	Classificável
47°	Carolina Stefani da Costa	30/06/1996	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	0	0	0	1	0	0,6	Classificável
48°	Roberio Peres	16/10/1975	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
49°	PATRICIA FERNANDES DE MELO	29/04/1978	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
50°	LUIZ GONZAGA MACIEL ARAUJO	23/03/1982	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
51°	MONICA MARINHO PINHEIRO	23/05/1985	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
52°	Ronalto de Souza Galvão	29/01/1987	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
53°	EMANUELLA FELIX LOPES DE OLIVEIRA	21/11/1987	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
54°	Antônia Crislanny Leandro Soares	08/12/1991	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
55°	Adeize Nogueira dos Santos	30/10/1993	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
56°	GERLANE BEZERRA PINHEIRO	06/01/1999	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
57°	Gleidiane Lima Rocha	29/01/1999	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
58°	Rute Santos Araújo	29/05/1999	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
59°	Alyson Samuel de Araujo Braga	29/11/1999	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
60°	Victor Manuel Matos de Oliveira	08/09/2000	Aracoiaba	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável

PPI em Aracoiaba

Class	Nome Completo	NAC	POLO	vaga	Grad	Esp	M	Dr	Ed.B	Ed.S	Nota	Situação
1°	Francisco Sidney da Silva Monteiro Júnior	26/09/1983	Aracoiaba	Pretos, Pardos e indígena (PPI)	1	1	1	1	11	0	5,8	Classificado
2°	Clara Feijó de Oliveira	04/04/1983	Aracoiaba	Pretos, Pardos e indígena (PPI)	1	0	0	0	11	0	3,6	Classificado
3°	JOSE AIRTON MOURA SOARES JUNIOR	11/09/1987	Aracoiaba	Pretos, Pardos e indígena (PPI)	1	0	0	0	11	0	3,6	Classificado
4°	Venilson Firmino Uchoa	26/08/1976	Aracoiaba	Pretos, Pardos e indígena (PPI)	1	0	0	0	1	0	0,6	Classificado
5°	Antonio José Santos de Vasconcelos	15/04/1986	Aracoiaba	Pretos, Pardos e indígena (PPI)	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificado
6°	Hélio Luiz Alves Pinheiro	06/03/1996	Aracoiaba	Pretos, Pardos e indígena (PPI)	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificado

PCD em Aracoiaba

Class	Nome Completo	NAC	POLO	vaga	Grad	Esp	M	Dr	Ed.B	Ed.S	Nota	Situação
-------	---------------	-----	------	------	------	-----	---	----	------	------	------	----------

1º	RENYELLE DA SILVEIRA VASCONCELOS	12/05/1985	Aracoiaba	Pessoas com deficiência (PCD)	2	1	0	0	0	0	1,1	Classificado
2º	Lucas Talvane Ferreira Carvalho	11/08/1994	Aracoiaba	Pessoas com deficiência (PCD)	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificado

Ampla Concorrência em Itapipoca

Class	Nome Completo	NAC	POLO	vaga	Grad	Esp	M	Dr	Ed.B	Ed.S	Nota	Situação
1º	Thatiane Fernandes de Sousa	05/07/1988	Itapipoca	Ampla concorrência	1	1	1	0	17	3	6,9	Classificado
2º	CARLOS ALBERTO DO NASCIMENTO MARTINS	31/12/1976	Itapipoca	Ampla concorrência	1	2	0	0	17	0	6,4	Classificado
3º	CARLOS CLEUDSON BARROSO TABOSA MONTENEGRO	06/11/1976	Itapipoca	Ampla concorrência	1	1	0	0	17	0	5,9	Classificado
4º	MARIA ELCIANE HONORATO COELHO	11/10/1976	Itapipoca	Ampla concorrência	2	2	0	0	12	0	5,2	Classificado
5º	Jonas Martins de Lima Filho	26/09/1981	Itapipoca	Ampla concorrência	2	2	0	0	9	8	5,1	Classificado
6º	PABLO HOLANDA ADERALDO ALBUQUERQUE	14/03/1985	Itapipoca	Ampla concorrência	2	2	0	0	11	0	4,9	Classificado
7º	FRANCISCO EDSON DUARTE BANDEIRA	19/09/1977	Itapipoca	Ampla concorrência	1	0	0	0	13	0	4,2	Classificado
8º	ANDRE HENRIQUE ARAUJO REIS	23/10/1986	Itapipoca	Ampla concorrência	1	2	0	0	9	0	4	Classificado
9º	Robson Oliveira da Silva	19/01/1993	Itapipoca	Ampla concorrência	1	1	0	0	10	0	3,8	Classificado

10°	MARIA MARCIGLEIDE ARAÚJO SOARES	25/05/1977	Itapipoca	Ampla concorrência	2	2	0	0	5	5	3,6	Classificado
11°	ISABELA DE MELO RODRIGUES	06/08/1977	Itapipoca	Ampla concorrência	1	2	0	0	7	0	3,4	Classificado
12°	Marlon Pereira Matos	14/07/1992	Itapipoca	Ampla concorrência	1	0	0	0	10	0	3,3	Classificado
13°	Maria da Conceição marques de Albuquerque	22/02/1986	Itapipoca	Ampla concorrência	1	0	0	0	9	0	3	Classificado
14°	Sheila Maria Irineu de Sousa	27/09/1994	Itapipoca	Ampla concorrência	1	1	0	0	7	0	2,9	Classificado
15°	Acrisio Lins de Aguiar	04/07/1984	Itapipoca	Ampla concorrência	1	0	1	1	0	9	2,9	Classificado
16°	MARIA DALIANE FERREIRA BARROSO	10/07/1989	Itapipoca	Ampla concorrência	1	2	0	0	5	0	2,8	Classificado
17°	Ediliz Aparecida Ferreira da Silva	08/11/1994	Itapipoca	Ampla concorrência	1	2	0	0	5	0	2,8	Classificado
18°	Pedro Jonatas da Silva Chaves	28/06/1989	Itapipoca	Ampla concorrência	1	1	1	0	4	0	2,7	Classificado
19°	Maria Elenilda dos Santos	11/02/1976	Itapipoca	Ampla concorrência	1	1	0	0	6	0	2,6	Classificado
20°	Francisco Jonas Gomes de Sousa	04/09/1990	Itapipoca	Ampla concorrência	2	1	0	0	5	0	2,6	Classificado
21°	PRENA NAIARA FERREIRA DE SOUSA	22/01/1991	Itapipoca	Ampla concorrência	1	1	0	0	6	0	2,6	Classificado
22°	JOSUÉ RODRIGUES DA SILVA	11/09/1979	Itapipoca	Ampla concorrência	2	2	0	0	3	0	2,5	Classificado
23°	José Régis de Paiva	08/12/1981	Itapipoca	Ampla concorrência	1	1	1	1	0	0	2,5	Classificado
24°	Robério Matias dos Santos Júnior	13/10/1994	Itapipoca	Ampla concorrência	1	2	0	0	3	0	2,2	Classificado
25°	Marcelo Barbosa da Cunha	08/02/1991	Itapipoca	Ampla concorrência	1	0	0	0	6	0	2,1	Classificado
26°	Edina Maria Araújo de Vasconcelos	11/07/1977	Itapipoca	Ampla concorrência	1	0	1	1	0	0	2	Classificado

27°	Tiago Célio de Sousa Leite	02/05/1985	Itapipoca	Ampla concorrência	1	0	0	0	5	0	1,8	Classificado
28°	Gelciano Lino Silva	03/10/1991	Itapipoca	Ampla concorrência	1	1	0	0	3	0	1,7	Classificado
29°	Allysson Barbosa Fernandes	04/11/2000	Itapipoca	Ampla concorrência	2	2	0	0	0	0	1,6	Classificado
30°	Adriano Lins de Lima	15/07/1988	Itapipoca	Ampla concorrência	1	0	0	0	4	0	1,5	Classificado
31°	Emerson Viana da Silva Rodrigues	25/07/1995	Itapipoca	Ampla concorrência	1	0	0	0	4	0	1,5	Classificado
32°	Lara Crisley Alves Domingues	04/04/1995	Itapipoca	Ampla concorrência	1	1	0	0	2	0	1,4	Classificado
33°	PEDRO HENRIQUE DA SILVA BARROSO	07/08/1996	Itapipoca	Ampla concorrência	1	1	0	0	2	0	1,4	Classificado
34°	ELENILTON FERNANDO RODRIGUES RORATTO	14/07/1978	Itapipoca	Ampla concorrência	1	1	0	0	1	2	1,3	Classificado
35°	Ana Carolina de Oliveira Mota	25/05/1998	Itapipoca	Ampla concorrência	1	2	0	0	0	0	1,3	Classificado
36°	Juliana Jessica Sousa Gonçalves	04/01/1992	Itapipoca	Ampla concorrência	1	1	0	0	1	0	1,1	Classificado
37°	SANDY DE OLIVEIRA PATRICIO	28/12/1993	Itapipoca	Ampla concorrência	1	1	0	0	0	3	1,1	Classificado
38°	Maria Ivanilda Irineu de Lima	31/08/1995	Itapipoca	Ampla concorrência	1	1	0	0	1	0	1,1	Classificável
39°	Roberta Karoline Azevedo Moreira	09/03/1986	Itapipoca	Ampla concorrência	1	0	1	0	0	0	1	Classificável
40°	Neurismar Coutinho dos Santos	20/01/1986	Itapipoca	Ampla concorrência	1	1	0	0	0	0	0,8	Classificável
41°	João Antonilson de Sousa Filho	09/10/1987	Itapipoca	Ampla concorrência	1	1	0	0	0	0	0,8	Classificável
42°	ROBERTH JULIANO BRAGA AGUIAR	11/03/1988	Itapipoca	Ampla concorrência	1	1	0	0	0	0	0,8	Classificável

43°	RONALDO DE SOUSA IRINEU	14/04/1992	Itapipoca	Ampla concorrência	1	1	0	0	0	0	0,8	Classificável
44°	KELLY CRISTINA RODRIGUES ALVES	03/02/1993	Itapipoca	Ampla concorrência	1	1	0	0	0	0	0,8	Classificável
45°	Carolina Maria Souza	20/06/1996	Itapipoca	Ampla concorrência	1	1	0	0	0	0	0,8	Classificável
46°	chrystiane viegas rocha	12/11/1991	Itapipoca	Ampla concorrência	1	0	0	0	1	0	0,6	Classificável
47°	Juliana Martins Abreu de Moraes	30/05/1994	Itapipoca	Ampla concorrência	1	0	0	0	1	0	0,6	Classificável
48°	Maria Raquel Irineu	26/06/1995	Itapipoca	Ampla concorrência	1	0	0	0	1	0	0,6	Classificável
49°	José Eudásio de Monte Viana	24/04/1984	Itapipoca	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
50°	Wattson Douglas do Nascimento Sousa	17/12/1989	Itapipoca	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
51°	Raimunda da Costa Lima	03/09/1990	Itapipoca	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
52°	Priscila Kelly Barroso de Sousa	16/05/1991	Itapipoca	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
53°	Ana Giselle Gonçalves da Silva Ferreira	25/11/1992	Itapipoca	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
54°	GIRLENICE GONÇALVES SANTOS	30/04/1994	Itapipoca	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
55°	Matheus Ferreira de Lima	27/05/1995	Itapipoca	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
56°	Gisele Azevedo Mendes	20/07/1995	Itapipoca	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
57°	Antônio Lucas de Menezes Xavier	14/07/1996	Itapipoca	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
58°	Matheus Gaspar Barros de Mattos	31/01/1998	Itapipoca	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
59°	Francisco Breno Azevedo Silva	21/04/1998	Itapipoca	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável

60°	Francisco Felipe Machado de Araújo Costa	25/10/1998	Itapipoca	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
61°	Rebeca Santos de Oliveira	11/02/1999	Itapipoca	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
62°	Francisca Jordânia Teixeira	18/11/1999	Itapipoca	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável

PPI em Itapipoca

Class	Nome Completo	NAC	POLO	vaga	Grad	Esp	M	Dr	Ed.B	Ed.S	Nota	Situação
1°	Kelly Cristina dos Reis	31/01/1978	Itapipoca	Pretos, Pardos e indígena (PPI)	1	0	1	1	0	2	2,2	Classificado
2°	Francisca Andressa Caetano Carneiro	15/08/1999	Itapipoca	Pretos, Pardos e indígena (PPI)	1	0	0	0	1	0	0,6	Classificado

PCD em Itapipoca

Class	Nome Completo	NAC	POLO	vaga	Grad	Esp	M	Dr	Ed.B	Ed.S	Nota	Situação
1°	Luciano Jorge dos Santos Júnior	14/03/1994	Itapipoca	Pessoas com deficiência (PCD)	1	1	0	0	0	0	0,8	Classificado

Ampla Concorrência em Lavras da Mangabeira

Class	Nome Completo	NAC	POLO	vaga	Grad	Esp	M	Dr	Ed.B	Ed.S	Nota	Situação
1º	HILA FERREIRA DA SILVA	28/01/1973	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	2	0	0	17	0	6,4	Classificado
2º	Cícero Pinheiro da Silva	08/06/1980	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	2	0	0	17	0	6,4	Classificado
3º	Rosângela Ferreira de Souza	10/12/1964	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	1	0	0	17	0	5,9	Classificado
4º	ANA FLÁVIA RODRIGUES PEREIRA	08/02/1976	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	1	0	0	17	0	5,9	Classificado
5º	Francisnilda oliveira de Araújo	27/07/1973	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	0	0	0	17	0	5,4	Classificado
6º	Fabiano Pinheiro de souza alencar	25/12/1982	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	1	0	0	14	0	5	Classificado
7º	Rodrigo Ábner Gonçalves Menezes	03/04/1987	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	1	1	1	7	0	4,6	Classificado
8º	Bruno Fernandes de Freitas	16/03/1989	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	2		0	9	0	4	Classificado
9º	ROZANA MOREIRA CAETANO ALVES	01/05/1988	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	2	0	0	7	0	3,4	Classificado
10º	Maria Alexandra Pereira de Oliveira	01/11/1970	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	1	0	0	8	0	3,2	Classificado
11º	FRANCISCO KAIRTON LIMA BESERRA	14/05/1982	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	1	0	0	8	0	3,2	Classificado
12º	Jaqueline Tereza Fernandes da Mata Favela	31/08/1984	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	1	0	0	8	0	3,2	Classificado
13º	LUIZ DE SOUSA LIMA JÚNIOR	16/10/1981	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	0	0	0	8	0	2,7	Classificado
14º	Tânia Gabriel de Macêdo	17/11/1990	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	0	0	0	8	0	2,7	Classificado
15º	Michele Gonçalves de Araújo	25/05/1993	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	2	0	0	3	0	2,2	Classificado

16°	RAIMUNDA ionara Pereira Soares	03/07/2023	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	0	0	0	5	0	1,8	Classificado
17°	Sérgio David de Moraes	07/03/1979	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	1	0	0	3	0	1,7	Classificado
18°	Erisberto Amaro da Silva	06/10/1990	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	1	0	0	3	0	1,7	Classificado
19°	JOSÉ FILIPE BESERRA DE MELO	21/07/1989	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	0	0	0	4	0	1,5	Classificado
20°	ADRIANA PINTO DE SOUSA SILVA	20/08/1990	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	0	0	0	4	0	1,5	Classificado
21°	AURICÉLIA FREIRE DE SOUZA	21/02/1986	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	1	0	0	2	0	1,4	Classificado
22°	Thalles Eduardo Cordeiro Machado	08/11/1996	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	1	0	0	2	0	1,4	Classificado
23°	JOSEFA INOELHA MOREIRA PINHEIRO DE SOUSA	12/02/1992	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	0	0	0	3	0	1,2	Classificado
24°	Manacéis Bispo Bezerra Júnior	13/05/1973	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	1	0	0	1	0	1,1	Classificado
25°	Lizandra Freires Rodrigues	13/12/1994	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	1	0	0	1	0	1,1	Classificado
26°	FRANCISCA DE ASSISA MOREIRA SOBRAL DE MATOS	03/10/1985	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	0	0	0	2	0	0,9	Classificado
27°	Reinaldo André Almeida Gouveia	15/12/1985	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	0	0	0	2	0	0,9	Classificado
28°	Marcondes Alves Duarte	15/11/1993	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	0	0	0	2	0	0,9	Classificado
29°	Renato Alves Parnaíba	26/07/1995	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	0	0	0	2	0	0,9	Classificado
30°	FRANCISCA CLAÉCIA CORDEIRO PEREIRA SILVA	30/09/1968	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	1	0	0	0	0	0,8	Classificado
31°	Anne kariny Correia Lima de Almeida	28/03/1977	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	1	0	0	0	0	0,8	Classificado

32°	Elias Alves Gusmão	09/02/1983	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	1	0	0	0	0	0,8	Classificado
33°	Radiana Brasil Pereira	08/12/1988	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	1	0	0	0	0	0,8	Classificado
34°	Aleuda Alves Fereira	11/07/1989	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	1	0	0	0	0	0,8	Classificado
35°	Cicero Rodrigues ferreira Alencar	17/08/1992	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	1	0	0	0	0	0,8	Classificado
36°	Maria de Fátima Assis Beserra	24/12/1994	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	1	0	0	0	0	0,8	Classificado
37°	Lucas Euzébio Lima Miranda	08/04/1995	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	1	0	0	0	0	0,8	Classificado
38°	Francisca Keulhy Soares Sousa	03/09/1995	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	1	0	0	0	0	0,8	Classificado
39°	Francisco Daniel Cândido da Silva	23/09/1997	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	1	0	0	0	0	0,8	Classificado
40°	Taís Nunes Lemos	11/04/1999	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	1	0	0	0	0	0,8	Classificável
41°	José Marcílio Nogueira Filho	05/07/1984	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	2	0	0	0	0	0	0,6	Classificável
42°	Vinilson Feminino Nogueira	16/03/1993	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	0	0	0	1	0	0,6	Classificável
43°	Messias Oliveira Silva	16/08/1995	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	0	0	0	1	0	0,6	Classificável
44°	MÔNICA CAETANO PINHEIRO	11/01/1997	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	0	0	0	1	0	0,6	Classificável
45°	JOSE CARLOS PEDROZA AMORIM	03/01/2000	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	0	0	0	1	0	0,6	Classificável
46°	Cicera Alves de Oliveira Moura	24/10/1973	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
47°	LÚCIA FERNANDES DA SILVA	19/12/1977	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
48°	Sandriana Lucena Ribeiro	20/03/1981	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
49°	Eduardo Lima de Souza	12/02/1983	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	0	0		0	0	0,3	Classificável

50°	GEÍSA ARAÚJO NASCIMENTO	25/07/1984	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
51°	Antônio Marcos Braga Albuquerque	20/01/1986	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
52°	Micilene Oliveira de Souza	28/02/1986	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
53°	Rafaela Lucena Ribeiro	28/10/1987	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
54°	JOSE LINDEILSON DUARTE MARTINS	07/11/1992	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
55°	KARULINE CAETANO FAUSTINO	08/11/1993	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
56°	José Erbeson Lemos da Silva	09/09/1995	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
57°	Patrícia de Lima Pereira	21/05/1996	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
58°	José Vinicius Amaro da Silva	27/02/1997	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
59°	Marcos Andrei dos Santos Almeida	11/06/1997	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
60°	Leandra Pessoa Azevedo Silva	14/01/1998	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
61°	Filipe Silva de Oliveira	24/06/1998	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
62°	Mirela de Lima Fernandes Moreira	12/11/1998	Lavras da Mangabeira	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável

PCD em Lavras da Mangabeira

Class	Nome Completo	NAC	POLO	vaga	Grad	Esp	M	Dr	Ed.B	Ed.S	Nota	Situação
1°	Fábio Pereira Lopes	08/06/1976	Lavras da Mangabeira	Pessoas com deficiência (PCD)	1	0	0	0	1	0	0,6	Classificado

Ampla Concorrência em Orós

Class	Nome Completo	NAC	POLO	vaga	Grad	Esp	M	Dr	Ed.B	Ed.S	Nota	Situação
1º	Antonio Vileimar de Souza	04/07/1978	Orós	Ampla concorrência	1	1	0	0	17	0	5,9	Classificado
2º	Emanuel Marques Oliveira	14/11/1990	Orós	Ampla concorrência	1	2	0	0	13		5,2	Classificado
3º	ANA RACHEL ALVES DOS SANTOS SIEBRA	01/05/1972	Orós	Ampla concorrência	1	1	0	0	13	0	4,7	Classificado
4º	Jeilson Lucas Barbosa	17/07/1994	Orós	Ampla concorrência	1	2	0	0	11	0	4,6	Classificado
5º	PAULA TIANA JOSINO LIMA	17/09/1982	Orós	Ampla concorrência	1	1	0	0	9	3	3,8	Classificado
6º	Luciana Rodrigues Soares	16/02/1989	Orós	Ampla concorrência	1	1	0	0	10	0	3,8	Classificado
7º	MARIA JUVANEIDE CANDIDO DE LIMA	17/10/1978	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	10	0	3,3	Classificado
8º	FRANCISCO SHERLANIO MARTINS CÂNDIDO	20/09/1989	Orós	Ampla concorrência	1	1	0	0	8	0	3,2	Classificado
9º	Isabel Cristina Bento	16/05/1970	Orós	Ampla concorrência	1	1	1	1	0	5	3	Classificado
10º	Luzaneide Ferreira Lima	27/10/1984	Orós	Ampla concorrência	1	1	0	0	7	0	2,9	Classificado
11º	Paloma Jacinto da Silva	14/12/1992	Orós	Ampla concorrência	1	1	0	0	6	2	2,8	Classificado
12º	Maria Roberta Queirós Pequeno	16/04/1989	Orós	Ampla concorrência	2	2	0	0	2	4	2,6	Classificado

13°	ANA ALEXANDRA DE CARVALHO MONTE	03/03/1975	Orós	Ampla concorrência	1	1	0	0	5	0	2,3	Classificado
14°	Rayssa Nascimento Rolim Silva	28/04/1997	Orós	Ampla concorrência	1	1	0	0	5	0	2,3	Classificado
15°	Aparecida Gonçalves de Matus Oliveira	15/09/1999	Orós	Ampla concorrência	1	1	0	0	5	0	2,3	Classificado
16°	David Ederson Moreira do Nascimento	20/03/1995	Orós	Ampla concorrência	1	1	0	0	4	2	2,2	Classificado
17°	Salatiel Vieira Peixoto	12/09/1980	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	6	0	2,1	Classificado
18°	Tiago Pereira Leite	23/04/1988	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	6	0	2,1	Classificado
19°	Juliana Almeida da Silva	08/04/1998	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	6	0	2,1	Classificado
20°	Joana Marta Gomes de almeida	12/11/1969	Orós	Ampla concorrência	1	1	0	0	4	0	2	Classificado
21°	Miriam de Sousa Sobrinho Martins	22/03/1979	Orós	Ampla concorrência	1	1	0	0	4	0	2	Classificado
22°	Jeanne D'arc de Oliveira Passos	04/11/1979	Orós	Ampla concorrência	1	0	1	0	0	9	1,9	Classificado
23°	Gleison Lopes da Silva	08/06/1996	Orós	Ampla concorrência	1	0	1	0	3	0	1,9	Classificado
24°	GIZELE LIMA DAS NEVES SANTANA	13/03/1987	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	5	0	1,8	Classificado
25°	Adriana Rodrigues de Oliveira	09/05/1986	Orós	Ampla concorrência	1	1	0	0	3	0	1,7	Classificado
26°	GEISSY MORGANE DE ARAUJO NUNES	21/11/1992	Orós	Ampla concorrência	1	1	0		3	0	1,7	Classificado
27°	Luana Ferreira Lima	09/10/1998	Orós	Ampla concorrência	1	1	0	0	3	0	1,7	Classificado
28°	Renan Chrystian Nascimento Mattos	30/04/1995	Orós	Ampla concorrência	1	1	1	0	0	0	1,5	Classificado

29°	JOSÉ JEREMIAS CÂNDIDO VIEIRA	04/04/1999	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	4	0	1,5	Classificado
30°	JATTANAEL PINHEIRO E SILVA	12/12/1986	Orós	Ampla concorrência	1	1	0	0	2	0	1,4	Classificado
31°	Débora ANANIAS de Araújo	02/10/1994	Orós	Ampla concorrência	1	2	0	0	0	0	1,3	Classificado
32°	CAIK FERREIRA SILVA	01/08/1995	Orós	Ampla concorrência	1	2	0	0	0	0	1,3	Classificado
33°	GESSICA YOHANA ARAUJO NUNES	26/03/1994	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	3	0	1,2	Classificado
34°	MARIA JOZILEIDE BEZERRA DE CARVALHO	02/10/1987	Orós	Ampla concorrência	1	1	0	0	1	0	1,1	Classificado
35°	Josyanne Clemente Custódio	03/07/1992	Orós	Ampla concorrência	1	1	0	0	1	0	1,1	Classificado
36°	Rosilene Pereira da Silva	13/09/1980	Orós	Ampla concorrência	1	0	1	0	0	0	1	Classificado
37°	Juarez Cassiano de Lima Junior	07/08/1992	Orós	Ampla concorrência	1	0	1	0	0	0	1	Classificado
38°	ZADOK COUTINHO ALVES	08/09/1983	Orós	Ampla concorrência	1	1	0	0	0	1	0,9	Classificável
39°	Jonas de Oliveira Sousa	06/05/1968	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	2	0	0,9	Classificável
40°	Adra Yohana Muniz silva	05/11/1987	Orós	Ampla concorrência	1	1	0	0	0	0	0,8	Classificável
41°	GABRIEL NASCIMENTO SILVA	01/05/1996	Orós	Ampla concorrência	1	1	0	0	0	0	0,8	Classificável
42°	Cicera Moreira Montanha Candido	23/06/1968	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	1	0	0,6	Classificável
43°	Ney Rafael Joisno de Lima	29/09/1981	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	1	0	0,6	Classificável
44°	Joao Cristiano Mota Pereira	30/03/1986	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	1	0	0,6	Classificável
45°	Amanda Cícera de Lima Pereira	21/04/1995	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	1	0	0,6	Classificável

46°	Mariana Gomes Barboza	04/10/1996	Orós	Ampla concorrência	2	0	0	0	0	0	0,6	Classificável
47°	Adriane Cândido Monte	24/02/2000	Orós	Ampla concorrência	2	0	0	0	0	0	0,6	Classificável
48°	Luciana Correia Lima Verde	05/05/1971	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
49°	ELENILSON CARVALHO DE QUEIROZ	25/05/1971	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
50°	Doroteia Rodrigues Vieira	06/02/1975	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
51°	Francilene Clemente Lira	21/01/1979	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
52°	JOAO PAULO MOREIRA DA SILVA	26/06/1983	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
53°	Aliny da silva Freitas Castro	06/03/1984	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
54°	MARIA NERIANNE VIEIRA DA SILVA	12/05/1984	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
55°	Ana Rute Lourenço Gadelha	05/10/1985	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
56°	George Siqueira Pimenta	20/11/1986	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
57°	Murilo de Sousa Paiva	18/12/1987	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
58°	Hogna dayany de Carvalho monte	13/10/1989	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
59°	MARIA VILANI CARVALHO	29/07/1991	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
60°	Amanda Cecília Ricarte	01/08/1991	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
61°	João Paulo da Silva Neto	01/06/1992	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
62°	PALOMA CUSTÓDIO VIEIRA	23/01/1993	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável

63°	Lais Candido Pinheiro	16/09/1993	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
64°	ROMÁRIO MEDEIROS CÂNDIDO	25/09/1993	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
65°	Rodrigo Firmino Rodrigues	18/10/1993	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
66°	Aldair José Martins Souza	15/05/1995	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
67°	Francisca Samara Rodrigues da Silva	05/08/1996	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
68°	SAMARA ARCANJO DA SILVA	09/09/1996	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
69°	Igor Alves Lima	27/08/1998	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
70°	Yasmim Victor Vieira	13/11/1998	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
71°	EDUARDA VIEIRA PEDRO	27/08/1999	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
72°	Vitoria Nogueira Freitas	08/02/2001	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável
73°	Lohanne Soares da Silva	18/12/2023	Orós	Ampla concorrência	1	0	0	0	0	0	0,3	Classificável

PPI em Orós

Class	Nome Completo	NAC	POLO	vaga	Grad	Esp	M	Dr	Ed.B	Ed.S	Nota	Situação
1°	Katiucia da Silva Ferreira	15/09/1990	Orós	Pretos, Pardos e indígena (PPI)	1	1	0	0	8	0	3,2	Classificado

2º	João Cândido Andrade Junior	07/12/1997	Orós	Pretos, Pardos e indígena (PPI)	2	2	0	0	0	0	1,6	Classificado
----	--------------------------------	------------	------	--	---	---	---	---	---	---	-----	--------------

PCD em Orós

Class	Nome Completo	NAC	POLO	vaga	Grad	Esp	M	Dr	Ed.B	Ed.S	Nota	Situação
1º	Sebastião James Fernandes dos Santos	17/02/1960	Orós	Pessoas com deficiência (PCD)	1	2	0	0	0	0	1,3	Classificado



Documento assinado eletronicamente por **Denilson Cursino de Oliveira, Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico**, em 05/07/2023, às 10:46, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade do documento pode ser conferida no site https://sei.ifce.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador **5068001** e o código CRC **1A71C042**.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
DIRETORIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

DANIELLY DORNELLAS DE ANDRADE

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) E SUA
IMPLEMENTAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA PARA
O ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS DA PARAIBA E PERNAMBUCO**

RECIFE

2022

DANIELLY DORNELLAS DE ANDRADE

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) E SUA
IMPLEMENTAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA PARA
O ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS DA PARAIBA E PERNAMBUCO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de
Mestrado em Sociologia em Rede Nacional –
PROFSOCIO, da Fundação Joaquim Nabuco, como
requisito para obtenção do título de Mestre em
Sociologia. Linha de Pesquisa: Práticas de Ensino e
Conteúdos Curriculares. Orientadora: Prof^ª. Dra.
Cibele Barbosa da Silva Andrade

RECIFE

2022

FOLHA DE APROVAÇÃO

Danielly Dornellas de Andrade

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) E SUA
IMPLEMENTAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA PARA
O ENSINO MÉDIO NOS ESTADOS DA PARAIBA E PERNAMBUCO**

Trabalho aprovado em de de em banca

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dra. Cibele Barbosa da Silva Andrade Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ
Orientadora

Prof. Dr.

Prof. Dr.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, especialmente à minha filha, minha inspiração. Também dedico a todas as pessoas que ainda sofrem com as dificuldades de acesso à educação, e por fim dedico àqueles que lutam contra a discriminação racial que acontecem no interior das instituições escolares, para que os alunos possam ter melhores oportunidades na vida

AGRADECIMENTOS

Diante de tantas dificuldades, o mestrado surgiu aos poucos e foi se tornando uma realidade. Essa vontade profissional cresceu, amadureceu, transformou-se em plano e tornou-se uma necessidade de realização pessoal.

Essa trajetória teve grandes incentivadores. Pessoas especiais que me apoiaram e me deram todo o suporte, apesar das incertezas desse caminho.

As essas pessoas que direta ou indiretamente torceram por mim e me prestaram seu apoio, deixo aqui registrado o meu agradecimento.

Em especial, gostaria de agradecer: A Deus, por me dar a oportunidade de chegar até aqui, completando mais uma formação, bem como mais uma etapa de várias que ainda virão em minha vida.

Sou grata à minha querida família, por incentivarem meus estudos e meus sonhos e estarem sempre ao meu lado, principalmente pela compreensão do tempo que lhes foi subtraído.

Agradeço a todos os professores da Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ, pela dedicação, responsabilidade e compromisso com todo o corpo discente.

Agradeço a minha turma do mestrado, bastante afetuosa e maravilhosa, que se fez presente sempre. Tenho muito orgulho de todos!

À minha orientadora, Prof^a. Dra. Cibele Barbosa da Silva Andrade, por me conduzir ao longo desses dois anos e me permitir essa rica troca de conhecimentos, meus sinceros agradecimentos. A todos, muito obrigada!

O sociólogo não é menos humano que os demais membros da sociedade. Ele não está menos submetido ao destino comum e não é menos suscetível de sofrer confusão moral, psicológica e política. Pode-se admitir, mesmo, que apesar das aparências em contrário, o sociólogo não dispõe de caminhos mais inteligentes nem de saídas mais fáceis. Se por ventura ele é menos afetado, isso só chega a acontecer se estiver disposto a alienar-se dos outros e da vida, neutralizando-se como sociólogo e anulando as ligações dinâmicas da Sociologia com o próprio fluxo histórico de reconstrução da civilização.

(Florestan Fernandes, 1975)

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo debater em que medida a formação de professores para uma educação étnico racial está se desenvolvendo nos Estados da Paraíba e Pernambuco, em atendimento à Lei 10.639 de 9 de janeiro 2003, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão da História e cultura afro-brasileira nos currículos da educação básica. Para alcançar essa pretensão, tendo em vista os instrumentos e diretrizes que orientam a formação continuada dos professores do componente curricular de Sociologia no Ensino Médio na Paraíba e em Pernambuco, será realizada uma análise documental das políticas públicas e dos currículos de cada Estado. A base teórica utilizada apoia-se, com destaque, na concepção defendida por Antonio Nóvoa sobre a formação docente que promove a preparação de professores reflexivos, que assumem a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. Para tanto, inicialmente, são contextualizados a formação docente e sua importância para o pensamento sociológico para, em seguida, ser discutida a intermitência do currículo de Sociologia e seus impactos na definição de conteúdo sobre a temática étnico-racial. Destaca-se, por fim, as abordagens dadas aos conteúdos voltados para uma educação étnico racial nos currículos estaduais, evidenciando seus limites e possibilidades no currículo escolar do Ensino Médio.

Palavras-chave: Formação, Educação, Sociologia, Currículo, Étnico-racial.

ABSTRACT

This dissertation aims to debate the extent to which teacher training for racial ethnic education is being developed in the states of Paraíba and Pernambuco, in compliance with Law 10.639 of January 9, 2003, which establishes the mandatory inclusion of Afro History and culture. - Brazilian in the curricula of basic education. In order to achieve this intention, in view of the instruments and guidelines that guide the continuing education of teachers in the sociology curriculum in high school in Paraíba and Pernambuco, a documental analysis of public policies and curricula of each state will be carried out. The theoretical basis used is supported, with emphasis, on the conception defended by Antonio Novoa about teacher training that promotes the preparation of reflective teachers, who take responsibility for their own professional development and who participate as protagonists in the implementation of educational policies. Therefore, initially, teacher education and its importance for sociological thinking are contextualized, and then the intermittence of the sociology curriculum and its impacts on the definition of content on the ethnic-racial theme are discussed. Finally, we highlight the approaches given to content aimed at racial ethnic education in state curricula, highlighting its limits and possibilities in the high school curriculum.

Keywords: Education, Education, Sociology, Curriculum, Ethnic-racial.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cidades paraibanas onde estão localizados os 4 campus da Universidade Federal da Paraíba – UFPB	39
Figura 2 – Cidades paraibanas onde estão localizados os 7 campus da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG	43
Figura 3 - Cidades paraibanas onde estão localizados os 8 campus da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB	45

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Docentes de Sociologia PB	66
Gráfico 2 – Docentes de Sociologia PE	69
Gráfico 3 – Rede Estadual PB ou PE	88
Gráfico 4 – Rede de ensino do Docente de Sociologia	88
Gráfico 5 – Formação do Docente de Sociologia	89
Gráfico 6 – Docente de Sociologia com pós-graduação	89
Gráfico 7 – Docentes de Sociologia com formação para ERER	90
Gráfico 8 – Docentes em relação a cor/raça	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – A presença da disciplina de Sociologia no ensino médio	18
Tabela 2 – Sociologia nas versões da BNCC	28
Tabela 3 – Lista das Universidades públicas de Pernambuco e Paraíba	32
Tabela 4 – Linhas de pesquisas do NEABI – UFPB	41
Tabela 5 – Grade curricular com as disciplinas da EREER e suas ementas – UFPB	42
Tabela 6 – Grade curricular com as disciplinas da EREER e suas ementas – UFCG	44
Tabela 7 – Grade curricular com as disciplinas da EREER e suas ementas – UEPB	46
Tabela 8 – Grade curricular com as disciplinas da EREER e suas ementas – UFPE	48
Tabela 9 – Grade curricular com as disciplinas da EREER e suas ementas – UPE	50
Tabela 10 – Grade curricular com as disciplinas da EREER e suas ementas – UFRPE	51
Tabela 11 – Conceitos específicos para o ensino da Sociologia no ensino médio	60
Tabela 12 – Concurso público da PB e as vagas oferecidas por disciplinas	64
Tabela 13 – Concurso público da PB e as vagas oferecidas por disciplina	65
Tabela 14 – Distribuição do quadro de professores de Sociologia por dependência administrativa – PB.	66
Tabela 15 – Distribuição do quadro de professores formados em Sociologia na - PB.	67
Tabela 16 – Concurso público de PE e as vagas disponíveis por disciplinas	68
Tabela 17– Distribuição do quadro de professores de Sociologia por dependência administrativa.	71
Tabela 18– Distribuição do quadro de professores de Sociologia formados em Ciências Sociais na PB	71
Tabela 19 – Distribuição do quadro de professores de Sociologia com pós-graduação por dependência administrativa PE.	72
Tabela 20 – Disciplinas específicas em EREER das universidades da PB.	75
Tabela 21 – Atividades realizadas em 2019 em PE	84
Tabela 22 – Atividades realizadas em 2020 em PE	85
Tabela 23 – Disciplinas específicas em EREER da UFPE	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABECS – Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

ENESEB – Encontro Nacional de Sociologia da Educação Básica

ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PEE – Plano Estadual de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UPE – Universidade de Pernambuco

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	16
1.1 HISTÓRICO	16
1.2 A SOCIOLOGIA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	27
1.3 MODALIDADES E CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS	31
2 A IMPLANTAÇÃO DA ERER E A FORMAÇÃO CURRICULAR DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA	33
2.1 FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NA PARAÍBA	39
2.2 A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA EM PERNAMBUCO	47
2.3 A Lei 10.639/2003 E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO	
3 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA PARAÍBA E EM PERNAMBUCO	59
3.1 O QUADRO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NA PARAÍBA	63
3.2 O QUADRO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA EM PERNAMBUCO	68
4 A ERER NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NA PARAÍBA	73
4.1 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA	76
5 A ERER E OS DOCENTES DE SOCIOLOGIA EM PERNAMBUCO	82
5.1 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO E ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICES	107

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, de base documental, que utilizou como corpus os currículos dos cursos de formação inicial e continuada para professores de Sociologia, oferecidas nas redes de ensino da Paraíba e de Pernambuco de modo a observar o tratamento oferecido por esses cursos à Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). O intuito é inventariar e avaliar a implementação da ERER nos cursos de graduação e pós-graduação em Sociologia bem como nas políticas estaduais de formação continuada para professores.

A pesquisa adveio da necessidade de refletir sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio e relacioná-lo à abordagem da ERER, no tocante a implementação de políticas públicas voltadas para as relações raciais no âmbito nacional e local em atendimento à lei 10.639¹ de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ao incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da presença da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. Como conteúdo, serão incluídos o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Fazer um diagnóstico acerca da formação de professores de Sociologia no âmbito da Educação para as relações étnico-raciais implica em avaliar os meios pelas quais essas formações estão sendo suficientes ou têm contribuído para a aplicabilidade da lei 10.639/03 e a implementação de conteúdos sobre o tema, bem como sua atuação no combate ao racismo em prol de uma educação antirracista.

A formação do docente é um processo contínuo, que influencia sua prática pedagógica. Nesta perspectiva, quais seriam os centros de formação disponibilizados pelos Estados da Paraíba e Pernambuco para a educação étnico-racial dos professores de Sociologia? Onde os professores poderiam fazer cursos de aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço e formação permanente?

¹ A Lei 10639/2003, que estabelece o ensino da História da África e da Cultura afro-brasileira nos sistemas de ensino, foi uma das primeiras leis assinadas pelo Presidente Lula. Isto significa o reconhecimento da importância da questão do combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação na agenda brasileira de redução das desigualdades.

A educação das relações étnico-raciais tem como objetivo a formação de alunos críticos-reflexivos empenhados em promover a diversidade da sociedade brasileira em condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos e como os alunos vivenciam estes aspectos no ambiente escolar. A autora Silva (2007) nos mostra que:

(...) se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (SILVA, 2007)

O aspecto interdisciplinar que envolve a Sociologia e as demais áreas que compõem as disciplinas da área de Humanidades ganha destaque. É importante observar que o objeto de debate, na pesquisa realizada, é exatamente a relação entre a Sociologia e a formação docente para uma educação que contemple questões étnico- raciais nas escolas.

No entanto, os documentos oficiais que orientam o componente curricular de Sociologia dão abertura para o tratamento interdisciplinar com as demais áreas do conhecimento. Nesse sentido, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, no tocante às disciplinas que compõem o eixo Ciências Humanas e suas Tecnologias (Filosofia, Sociologia, História e Geografia), referem-se à EREER como uma temática que pode ser inserida no programa de Sociologia:

A presença da Sociologia no currículo do ensino médio tem provocado muita discussão. Além dessa justificativa que se tornou slogan ou clichê – de formar o cidadão crítico” –, entende-se que haja outras mais objetivas decorrentes da concretude com que a Sociologia pode contribuir para a formação do jovem brasileiro: quer aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade. (OCM, 2006, p. 105)

Nesse sentido, as OCM, cuja proposta consiste em contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente, trazem pressupostos metodológicos em pelo menos três tipos de recortes: conceitos, temas e teorias, que “podem ser tomados como mutuamente referentes, isto é, rigorosamente seria impossível trabalhar com um recorte sem se referir aos outros” (BRASIL, 2006a, p.117).

Deste modo, esses recortes são reiterados nas propostas construídas para o ensino de Sociologia no nível médio e localizáveis nos parâmetros curriculares oficiais, nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e nas políticas públicas de cada Estado, razão pela qual serão utilizados como critérios de análise documental.

Vale salientar que, após a instituição da Sociologia como disciplina obrigatória, em 2008², emergiram algumas discussões sobre a definição de um currículo nacional – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo em vista a ausência de uma sistematização dos conteúdos dessa disciplina. Como observa Santos:

As discussões não evoluíram para um consenso a respeito da proposta de currículo nacional, mas apontaram a necessidade de definição de princípios orientadores de uma concepção curricular que tivesse como referência as Ciências Sociais [...] (SANTOS, 2012, p. 41).

Contudo, a análise documental, enquanto instrumento metodológico é de suma importância para a compreensão da forma como os conhecimentos dos docentes de Sociologia se relacionam com a EREER. Desta forma, a pesquisa realizada, de caráter exploratório e abordagem qualitativa, busca responder à seguinte questão: em que medida as formações dos professores de Sociologia contemplam a temática da Educação para as relações étnico-raciais? De que forma os conteúdos apresentados pelos currículos das formações atendem as demandas dos currículos de aulas do ensino médio e as políticas públicas adotadas pelos estados da PB e PE, em atendimento a Lei 10.639/03?

O referido trabalho está dividido em cinco capítulos. Inicialmente é apresentada uma contextualização sobre a Sociologia no ensino médio com ênfase na trajetória da Sociologia como disciplina escolar e a forma pela qual foi inserida nas grades curriculares das redes de ensino estaduais da Paraíba e Pernambuco, como também a nova realidade da disciplina com a reforma do ensino médio pela BNCC.

No segundo capítulo é apresentada uma contextualização sobre a formação dos professores com seus limites e desafios com ênfase no diálogo existente entre estes e os cursos de Sociologia. No terceiro capítulo é dado destaque à implementação da lei 10.639/2003 nos currículos estaduais com uma contextualização histórica, a promulgação ocorre graças aos anos de lutas dos movimentos sociais, especialmente, do Movimento Negro, e sem dúvidas é uma conquista desses atores sociais, através de uma ação afirmativa.

2 A Lei nº 11. 684 de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

No quarto e quinto capítulo, discorreremos, sobre o processo de formação inicial e continuada dos docentes de Sociologia das redes de ensino estaduais, inventariando os cursos, e sua relação com o campo da EREER, respectivamente, a obrigatoriedade do ensino da Sociologia e o quadro de professores nas redes de ensino, abordando o Plano Estadual de Educação com suas políticas públicas voltadas para a EREER em cada Estado

Desta maneira, buscaremos construir uma reflexão de como a temática da EREER está inserida nos cursos de formação de Sociologia, evidenciando seus limites e desafios. Portanto, a metodologia aplicada na elaboração deste trabalho teve como objetivo proporcionar uma melhor apreensão do conteúdo analisado, contribuindo, assim, para o enriquecimento das discussões e temáticas voltadas para a implementação de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais dialogando com os conhecimentos sociológicos.

1 – O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1.1 - HISTÓRICO

No Brasil, o parecer para incluir a Sociologia data de 1870, quando Rui Barbosa, em uma de suas propostas, indica a substituição da disciplina Direito Natural pela Sociologia, a recomendar que o Direito tinha mais a ver com a sociedade ou com as relações sociais do que com um almejado “estado de natureza”.

Com Benjamim Constant, alguns anos depois, 1890, na ocasião da Reforma da Educação Secundária do primeiro governo republicano, ressurgiu a Sociologia, agora como disciplina obrigatória nesse nível de ensino. O falecimento precoce do ministro da Instrução Pública acaba por finalizar a Reforma e a possibilidade de a Sociologia fazer parte desde então do currículo. Contudo, paulatinamente, a Sociologia vai ocupando um lugar nos currículos da escola secundária e do ensino superior, sendo ministrado o seu ensino de modo geral por advogados, médicos e militares.

Nas primeiras décadas do século XX, a Sociologia entrará nos currículos, em especial das escolas normais, apesar de aparecer também nos cursos preparatórios (últimas séries do ensino secundário – que depois seria denominado de colegial e atualmente ensino médio) ou superiores. Nos cursos normais, a preocupação com uma formação “mais científica” (MEUCCI, 2000) do professor levou à substituição de disciplinas de Trabalhos Manuais e Atividades Artísticas pela Sociologia e pela Psicologia: uma preocupação com o contexto social em que se dá a educação, e a outra já vislumbrando a centralidade que o aluno – criança, adolescente – passará a ocupar na educação.

Entre 1925 e 1942, quando passou a vigorar a Reforma Rocha Vaz e em seguida com a de Francisco Campos (1931), a Sociologia passa a compor os currículos da escola secundária no Brasil, normal ou preparatória, chegando a ser uma exigência até em alguns vestibulares de universidades importantes. No início deste período pode ser percebida como de constituição e crescimento da demanda em torno das Ciências Sociais, não só da Sociologia. Assim, em 1933 e 1934, aparecem os cursos superiores de Ciências Sociais, na Escola Livre de Sociologia e Política, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e na Universidade do Distrito Federal.

O I Congresso Brasileiro de Sociologia acontece em 1954 apresentando uma discussão sobre a inclusão da disciplina no ensino secundário se destaca, e o sociólogo Florestan Fernandes define a importância de entender e estudar esta ciência não mais para legitimar a ordem social dominante, mas sim para questioná-la.

Fernandes (1976) neste momento se preocupa com dois aspectos: o primeiro o debater qual seria a posição que o ensino secundário ocupa naquele momento histórico dentro do sistema educacional brasileiro, e, portanto, qual a função do ensino das ciências sociais nas escolas. Para o autor o ensino da Sociologia na escola secundária seria a maneira mais eficiente de divulgação dos conhecimentos sociológicos e sua difusão teria destaque para o desenvolvimento da própria ciência sociológica. Como o autor enfatiza:

O que se busca, em primeiro lugar, é o conformismo diante do status quo, que nos leva a converter nossas escolas em instrumentos de alienação do homem, perante si mesmo, o meio em que vive e a época de que faz parte. [...]. Os países subdesenvolvidos, em processo de assimilação dos modelos de organização das instituições econômicas, políticas e sociais dos países adiantados do mesmo círculo civilizatório, estão imersos em profundos processos de revolução social. Não só as atitudes conformistas prejudicam os ajustamentos dos homens às exigências da situação, como diminuem ou anulam sua capacidade de criticar objetivamente a estrutura, o funcionamento e o rendimento das instituições. [...]. As nossas escolas continuam a ignorar os grandes ideais e os alvos básicos da educação popular numa sociedade democrática. Elas cuidam de instilar nos espíritos atitudes conformistas ou de indiferença pela realidade ambiente, destreza no manejo de técnicas letradas e veneração por um intelectualismo ocioso, que convinhem ao equilíbrio e à estabilidade da sociedade tradicionalista brasileira do passado. (FERNANDES, 1966, p. 352-353)

Florestan Fernandes foi um sociólogo preocupado com as questões de sua época e defendia a escola pública e o ensino da Sociologia. Para o autor era de suma importância pensar o ensino de Sociologia dentro da estrutura educacional brasileira, ou seja, não se deve cair na ilusão de se refletir a relevância educativa da disciplina separada da realidade onde está inserido, ou seja, a realidade social que a escola está inserida. Para o autor:

Tomar como eixo da reflexão e da ação pedagógica a revolução social que está se desencadeando, a qual põe o operário, o trabalhador agrícola e o homem pobre – em síntese, os oprimidos – como o sujeito principal do processo educativo (FERNANDES, 1989, p. 17).

O autor valorizava a relação entre teoria e prática e afirmava que seu olhar sociológico começou a se desenvolver aos seis anos de idade quando sua racionalidade começou a aflorar e então ele passou a perceber o meio social em que estava inserido. Assim, Florestan acreditava

que os jovens deveriam ter contato com a discussão sociológica, para que então pudessem refletir sobre seus contextos e lutar por melhores condições de vida e sociedade.

Com a nova LDB – Lei nº 9.394/96 –, parece que finalmente a Sociologia se torna obrigatória como disciplina integrante do currículo do ensino médio. Em seu Artigo 36, § 1º, Inciso III, há a determinação de que: “... ao fim do ensino médio, o educando deve apresentar domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. (LDB, 1996)

No entanto, uma interpretação errônea, demonstrada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), do Parecer CNE/CEB 15/98 e da Resolução CNE/CEB 03/98, contribui para uma inversão de expectativas: ao contrário de confirmar seu status de disciplina obrigatória, seus conteúdos devem ser abordados de maneira interdisciplinar pela área das Ciências Humanas e mesmo por outras disciplinas do currículo.

É uma disciplina recente – menos de um século, tendo a sua presença efetiva à metade desse tempo. Destacando que neste período não se tinha ainda formada uma comunidade de professores de Sociologia para o ensino médio, quer em âmbito estadual, regional ou nacional, de modo que o diálogo entre eles tenha produzido consensos a respeito de conteúdo, metodologias, recursos etc.

Essas questões já poderiam estar superadas se houvesse continuidade nos debates, o que teria acontecido se a disciplina nas escolas não fosse intermitente. Como podemos identificar no quadro a seguir essas idas e vindas da Sociologia como disciplina obrigatória, facultativa e até sua ausência no ensino médio.

Tabela 1 – A presença da disciplina de Sociologia no ensino médio

PERÍODOS	OBRIGATORIEDADE	FACULTATIVA	AUSÊNCIA
Reforma João Luís Alves-Rocha Vaz – 1925	X		
Reforma Capanema – 1942			X
Conselho Federal de Educação – 1962		X	
Período Militar – 1971			X
Associações e Sindicatos – 1982		X	
LDB 9394/1996		X	
Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio – 1999		X	
Conselho Nacional de Educação (CEB) – Parecer nº 38/2006	X		

Lei nº 11.684/2008	X		
Efetivação em 2011	X		
Medida Provisória nº 746/2016: (retira a obrigatoriedade da disciplina Sociologia e Filosofia)		X	
2017 - Lei nº 13.415: (A disciplina de Sociologia passou a integrar a parte diversificada do currículo)		X	
2018 (3ª versão da BNCC): A disciplina de Sociologia foi incluída no itinerário formativo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas passando a fazer parte opcional na parte complementar do Ensino Médio.		X	

A tabela representa e sintetiza a obrigatoriedade, a facultatividade e a ausência da disciplina no ensino médio desde a Reforma João Luís Alves-Rocha Vaz – 1925.

Após essas idas e vindas há uma gradativa reinserção da Sociologia no ensino médio. A partir dos anos de 1980, associações e sindicatos mobilizaram-se pela volta da disciplina ao ensino médio no País. Gradativamente a Sociologia passou a ser reintroduzida em alguns estados brasileiros como São Paulo, Pará, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro ganhando notoriedade no ensino médio. No entanto constata-se que devido a intermitência da presença da disciplina acabou provocando um desinteresse de pesquisadores sobre o tema, quer no viés sociológico quer no viés pedagógico.

Como a partir dos anos de 1980, a Sociologia começa a retornar paulatinamente aos currículos escolares. A discussão sobre a licenciatura aos poucos também passa a assumir outros contornos, o que também é influenciado pelas mudanças mais amplas que ocorrem nesse momento, como a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 (lei nº 9.394). Segundo Weber (2007, p. 186):

A Lei n. 9.394/1996, ao reunir, de forma indissociável, escola e atividade docente na tarefa de assegurar a aprendizagem dos alunos, induz a delimitação de uma área de jurisdição, ao mesmo tempo em que estabelece os marcos orientadores dos projetos de formação de uma atividade que se tornou essencial à sociedade brasileira. (WEBER, 2007)

Com a LDB de 1996 (Lei 9394/96), os conhecimentos de Filosofia e Sociologia passaram a ser reconhecidos e considerados essenciais ao chamado exercício da cidadania,

ainda que isso se constitua como algo genérico. No entanto, a interpretação da lei se deu do seguinte modo: “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para conhecimentos de filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (MORAES, 1999).

Todavia se tem falado do poder de formação dessa disciplina, em especial na formação política, conforme consagra o dispositivo legal (LDB nº 9.394/96, Art. 36, § 1o, III) quando relaciona “conhecimentos de Sociologia” e “exercício da cidadania”.

Entende-se que essa relação não é imediata, nem é específica da Sociologia o direito de preparar o cidadão. Apesar de que sempre estão presentes nos conteúdos de ensino da Sociologia temas ligados à cidadania, à política em sentido amplo (quando, muitas vezes no lugar da Sociologia *stricto sensu*, os professores trazem conteúdos, temas e autores da Ciência Política) e mesmo contrastes com a organização política de sociedades tribais ou simples (quando, então, é a Antropologia que vem ocupar o lugar da Sociologia), ou ainda preocupações com a participação comunitária, com questões sobre partidos políticos e eleições, etc. Talvez o que se tenha em Sociologia é que essa expectativa de preparar para a cidadania ganhe contornos mais objetivos a partir dos conteúdos clássicos ou contemporâneos – temas e autores.

De acordo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio destacamos o conhecimento da disciplina de Sociologia:

O que se entende é que nem sempre a Sociologia teve um caráter crítico e transformador, funcionando muitas vezes como um discurso conservador, integrador e até cívico – como aparece nos primeiros manuais da disciplina. Não se pode esquecer que a Sociologia chegou ao Brasil de mãos dadas com o positivismo. No caso recente, deve-se entender que a ausência da disciplina se prende mais a tensões ou escaramuças pedagógico-administrativas que propriamente a algum conteúdo ideológico mais explícito. (OCEM, 2006, p.105)

No entanto depois da lei nº 11.684/2008 que inclui a Sociologia como disciplina obrigatória nos currículos do ensino médio, resultou na criação de cursos de licenciatura em Sociologia com o intuito de suprir a demanda de professores com formação específica na área das Ciências Sociais. Nesse sentido reflete Silva, Santos e Silva (2009):

Em geral, há em muitos casos uma hierarquia velada nos cursos de Ciências Sociais e/ou Sociologia atribuindo à licenciatura um status menor em relação ao bacharelado, essa tem sido uma queixa comum feita pelos estudantes e professores de várias instituições do país nos inúmeros fóruns e encontros realizados onde a temática foi colocada. (...). Esta dualidade na formação - bacharel e licenciado -, em decorrência de muitas escolas no país terem abolido a licenciatura dos cursos de Ciências Sociais/Sociologia, tem criado situações muito constrangedoras e polêmicas. O outro lado da medalha também é problemático, pois quando o curso oferta tanto o

bacharelado como a licenciatura, em geral as formações estão dissociadas, ou seja, o aluno pode optar por uma ou outra formação, havendo não raro, em muitas escolas, o ingresso separado, ou seja, o aluno é obrigado no primeiro ou segundo semestre optar por uma das formações e há casos em que o vestibular já é separado. (SILVA, SANTOS E SILVA, 2009, p. 07)

As transformações que o currículo do ensino médio vem passando nos últimos anos, são tentativas de alterações curriculares via reformas educacionais, por exemplo, a medida Provisória nº 476/2016, programas e projetos como o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), Novo Ensino Médio, entre outros, que intentam inovar o currículo de modo a torná-lo mais atrativo para os alunos, como se as dificuldades enfrentadas por essa modalidade de ensino fossem apenas de ordem curricular. Essas propostas políticas tentam imprimir determinado sentido de formação ao Ensino Médio pautadas por um currículo composto por saberes adequados ao mundo contemporâneo, capazes de edificar alunos para atuarem neste contexto.

A Sociologia, como um ambiente de realização das Ciências Sociais na escola de ensino médio, pode oferecer aos alunos, além de informações adequadas do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais distintas, que acabam modificando o senso comum e as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribo”, país etc. Traz também modos de pensar (Max Weber, 1983) ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade.

Um papel central que o pensamento sociológico é capaz de realizar nas aulas de Sociologia é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre e recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política etc. com argumentos naturalizados. Ou seja, no primeiro momento perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; logo após se percebe, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais.

Ao submeter “o real” e “o pensado” à reflexão crítica, apresenta as diversidades, desigualdades e antagonismos, apanhando as diferentes perspectivas dos grupos e classes compreendidos pela situação. Nesse percurso, resgata o movimento do real e do pensado a partir dos grupos e classes que compõem a maioria do povo brasileiro. De acordo a Octávio Ianni:

A Sociologia de Florestan Fernandes inaugura uma nova época na história da Sociologia brasileira. Não só descortina novos horizontes para a reflexão teórica e a interpretação da realidade social, como permite reler criticamente muito do que tem sido a Sociologia brasileira passada e recente. (...) pode-se afirmar que a interpretação do Brasil formulada por Florestan Fernandes revela a formação, os desenvolvimentos, as lutas e as perspectivas do povo brasileiro. Um povo formado por populações indígenas, conquistadores portugueses, africanos trazidos como escravos, imigrantes europeus, árabes e asiáticos incorporados como trabalhadores livres. (IANNI, Estudos Avançados, pag. 25, 1996)

Ademais, o conjunto de assuntos discutidos por Florestan Fernandes em diferentes momentos indica a permanência do debate acerca da ambiguidade e do hibridismo que está presente na sociedade brasileira e a coloca em estratos sociais opostos em termos de privilégios, prestígio e poder em uma forma de abordagem sociologicamente crítica.

A linguagem utilizada pelo sociólogo não nos deve passar despercebida, sob pena não só de um empobrecimento do que é ensinado e aprendido, mas sobretudo de se passar a ideia de que existiria uma “linguagem dos fatos” (Popper, 1974), de que não haveria um meio termo entre o sujeito e o mundo, ou mesmo que a linguagem da Sociologia fosse “cristalina” e não estabelecesse um problema sociológico.

Os motivos pelos quais a Sociologia deve estar integralmente nos currículos do ensino médio são variados. A mais imediata, e de que já se mencionou, mas não parece de forma suficiente, é sobre o papel que a disciplina exerceria na formação do aluno e em sua preparação para o exercício da cidadania. Isso se tem mantido no registro do slogan ou clichê; quer-se ultrapassar esse nível discursivo e avançar para a concretização dessa expectativa.

A Sociologia como disciplina escolar, como já destacamos, percorreu um caminho turbulento, com interpretações sobre sua presença/ausência na escola média, devido a um jogo de interesses políticos e contextos ideologicamente marcados: em períodos democráticos, a Sociologia está presente; em períodos autoritários, ela está ausente. Percebemos então que essa interpretação depende da perspectiva dos que são a favor da obrigatoriedade da disciplina, que consideram a Sociologia, por ser crítica, uma ameaça ao regime, sendo então excluída nas escolas brasileiras. Como Octavio Ianni considera:

[...] que através da análise do movimento e da transformação é possível descortinar o senso comum e desmistificar o que se afirmar como natural e imutável em certo momento histórico (Ianni, 2011)

Na década de 90 começaram os debates para a construção da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – e Florestan Fernandes reflete que o sistema educacional e de pesquisa deve ser a principal interação de uma história mundial revolucionária, caso contrário

a LDB visará ritmos ambíguos da educação para as classes dominantes, nos fazendo submissos permanentes dos Estados Unidos, negando a soberania do Brasil como nação. Para Fernandes o escopo da educação não deveria considerar o homem como objeto, com uma escola autônoma e da democracia igualitária e libertária em todas as formas de querer e de saber, buscando o entendimento recíproco, a solidariedade e a comunhão de valores ideais.

O ano de 1996 foi importante para a educação brasileira, pois marca a chegada, ainda que lenta, da transição democrática para a educação, embora também um tanto ambígua. O projeto de LDB que vinha tramitando no Congresso Nacional desde 1988, de relatoria do deputado Jorge Hage, por efeito de várias manobras, acaba abandonado e em seu lugar é aprovado o substitutivo do senador Darcy Ribeiro, que é sancionado sob denominação de LDBEN n. 9.394/96 (OTRANTO, 1996).

Nesta lei, a Sociologia é nomeada junto com Filosofia com um tratamento obscuro na expressão “domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Lei n. 9.394/96, art. 36, § 1º, III). A leitura imediata e, de certa forma, dependente do interesse corporativo foi de que esta passagem significava a obrigatoriedade da disciplina.

Entretanto, em 1997, por iniciativa do deputado federal Padre Roque Zimmerman (PT-PR), inicia a tramitar na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL) n. 3.178/97, visando à alteração do artigo 36 da LDB, oferecendo-lhe uma redação menos confusa, indicando explicitamente que a Filosofia e a Sociologia fossem disciplinas obrigatórias no ensino médio.

Assim se pronuncia o deputado no referido PL: “Difícilmente será bem-sucedida a inclusão de temas referentes a estes campos (Sociologia e Filosofia) pelas outras disciplinas, com docentes que não tenham a formação plena e adequada para o cumprimento dessa tarefa. Daí ser insatisfatório o texto da atual LDB”.

O projeto é aprovado na Câmara e segue para o Senado, onde recebe o n. 09/00. Tramita no Senado sem grandes dificuldades até chegar ao Plenário. Apesar das manobras do governo que se opunha frontalmente ao projeto, este é aprovado em 18 de setembro de 2001. Menos de um mês depois, o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, veta integralmente, com a justificativa de que:

(...) o projeto de inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio implicará a constituição de ônus para os estados e o Distrito Federal, pressupondo a necessidade da criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas, com a agravante de que, segundo informações da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, não há no país formação suficiente de tais profissionais para atender à demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto, situações que por si só recomendam que seja vetado na sua totalidade por ser contrário ao interesse público. (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2001)

Com o intuito de entender melhor o veto do Presidente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamentou os artigos da LDB referentes ao ensino médio com a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), Parecer CNE/CEB n. 15/98 e Resolução CNE/CEB n. 03/98.

Nesses documentos, ficou evidente que o tratamento a ser direcionado aos conhecimentos da Sociologia e Filosofia seria interdisciplinar, de acordo com as DCNEM, seria permitido que as escolas dissolvessem os conhecimentos de Sociologia nos conteúdos de outras disciplinas, mesmo porque, segundo a concepção que sustentava tal parecer, tais disciplinas já contemplavam aqueles conhecimentos.

Haja vista a aparelhamento por áreas de conhecimentos que as Diretrizes propunham para a escola média. Sabendo-se que a conselheira-relatora das DCNEM fora indicada pelo ministro da Educação e aprovada pelo Presidente, estabeleceu-se uma solidariedade entre as partes: era do interesse do governo – conselheira, ministro e Presidente – que a Sociologia não se tornasse obrigatória, por isso o veto (Moraes, 2004).

No entanto no final da década de 90 e início dos anos 2000 alguns sociólogos se engajaram em uma campanha e começaram a participar de vários eventos de âmbito estadual e nacional e logo passaram a fazer parte da diretoria do Sindicato e, conseqüentemente, frequentando atividades patrocinadas pela Federação Nacional dos Sociólogos (FNS). É importante salientar que nos primeiros anos eram as instâncias sindicais que conduziam os debates e davam espaço para a discussão sobre o ensino de Sociologia.

Portanto, foi a partir dos anos 2000 que a produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica conseguiu um nível considerável de capitalização de conhecimento, seja por meio de pesquisas, artigos, comunicações em eventos ou organização de dossiês em revistas especializadas, mesmo que a maior parte desta produção acadêmica seja oriunda dos programas de pós-graduação em Educação e a minoria dos programas de pós-graduação em Sociologia.

Tal fato justifica-se pela mobilização de setores sociais envolvidos nas lutas pelo retorno da disciplina nos currículos escolares, culminando com a legislação que tornou a disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio de todo o país, a partir de 2008 (HANDFAS; MAÇAIRA, 2014):

A institucionalização das ciências sociais (os primeiros manuais, história da disciplina escolar), currículo (disciplina escolar, práticas pedagógicas, metodologias, recursos, didática), percepções sobre o ensino da Sociologia no ensino médio (alunos,

professores), trabalho docente (condições de trabalho do professor de Sociologia) e disputas pela implantação da Sociologia no ensino médio. (HANDFAS; MAÇAIRA, 2014)

Segundo o sociólogo Florestan Fernandes o ensino da disciplina Sociologia na escola deixa em proeminência a potência que a Sociologia tem a desempenhar na educação básica. O autor menciona alguns pontos que deixa em evidenciar a importância do estudo da Sociologia como podemos observar:

1) O seu escopo deve ser, antes de tudo, munir o estudante de instrumentos de análise objetiva da realidade social; mas também, complementarmente, o de sugerir-lhes pontos de vista mediante os quais possa compreender o seu tempo, e normas com que poderá construir a sua atividade na vida social; 2) De todas, a preocupação comum é estabelecer um conjunto de operações noções básicas e operativas, capazes de dar ao aluno uma visão não estática nem dramática da vida social, mas que lhe ensine técnicas e lhe suscite atitudes mentais capazes de levá-lo a uma posição objetiva diante dos fenômenos sociais, estimulando-lhe o espírito crítico e a vigilância intelectual que são social e psicologicamente úteis, desejáveis e recomendáveis numa era que não é mais de mudança apenas, mas de crise, crise profunda e estrutural; 3) Tendo como seu objetivo permanente, a natureza humana, a ciência do social traz uma contribuição importante as relações humanas, facilitando a compreensão e a tolerância, polindo as arestas, suavizando os conflitos entre os indivíduos, por isso mesmo que lhe abre os olhos para suas causas. A Sociologia concorre para uma racionalização do comportamento humano – na medida em que este pode ser racionalizado; 4) O principal objetivo da difusão da Ciência da Sociologia, como o da difusão de qualquer outra ciência, é a compreensão por parte do homem, da natureza. Especialmente precisa ele de uma compreensão da natureza humana e da atuação dos processos sociais, de modo que possa acomodar-se com êxito a essa parte da realidade e assim conseguir ao menos certo grau de controle sobre ela. (FERNANDES, 1976, p. 92-93)

Para Fernandes, a sociedade precisa compreender a natureza humana e as relações sociais que são estabelecidas ao longo do tempo. Nesta perspectiva, nos encontros em defesa da obrigatoriedade do ensino da Sociologia foi notado que a grande maioria dos participantes eram professores universitários, coordenadores de cursos de Ciências Sociais e que durante o XI Congresso Brasileiro de Sociologia (2003), o discurso predominante foi mostrar que ainda havia o que conquistar para o ensino da Sociologia, uma vez que pairava muita dúvida, para não dizer oposições explícitas, sobre as pretensões de tornar o ensino de Sociologia obrigatório (MORAES, 2003b).

No decorrer do processo de elaboração das OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio, foram questionadas a Diretoria de Políticas do Ensino Médio do MEC – Ministério de Educação, sobre a legitimidade e consistência de participar das atividades para elaboração de um documento oficial sobre ensino de Sociologia sem ter a garantia que a disciplina se tornasse obrigatória.

Contudo, houve o comprometimento do MEC de encaminhar a proposta de alteração da lei e incluir Sociologia (e Filosofia) como disciplina obrigatória. Resultando na solicitação de apresentar um parecer sobre a inclusão da Sociologia no currículo do ensino médio. Tal documento (Moraes, 2007) deu origem ao Parecer CNE/CEB n. 38/06, que estabeleceu a obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia em todas as escolas públicas e privadas do país.

Desta forma a aprovação do Parecer n. 38/2006, pelo CNE – Conselho Nacional de Educação, determinou o direcionamento disciplinar e obrigatório para Sociologia em escolas com currículo baseado por disciplinas, contribuindo para uma maior legitimação de sua presença nos currículos.

As entidades de defesa da obrigatoriedade da Sociologia recorreram ao Congresso Nacional para regularizar a situação. Foram mais quase dois anos de debates, idas e vindas para finalmente, em 2008, o Congresso aprovar o PL n. 1.641/03 em tramitação, sendo sancionado pelo Presidente em exercício José Alencar como Lei n. 11.684/2008, que altera a LDB, tornando obrigatórias Sociologia e Filosofia nas três séries do ensino médio.

No entanto, a união de professores e pesquisadores da área resultou na criação da ABECS (Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais) fundada em 2012, na cidade do Rio de Janeiro, no Colégio Pedro II, tornando-se um momento bastante relevante com o intuito de fortalecer e impulsionar a disciplina de Sociologia nas escolas de ensino médio brasileiras. Seu estatuto foi aprovado em 2013 no 1º Congresso da ABECS, na cidade de Aracaju (Sergipe).

Ao abarcar os professores e pesquisadores da educação básica e das universidades, a ideia que originou a associação foi a diminuição do abismo existente entre a universidade e a escola, constituindo órgãos regionais a serem discutidas nos estados. Trata-se de uma associação com fins acadêmicos e profissionais que defende a presença não apenas da Sociologia na escola, mas das três ciências sociais: Sociologia, Antropologia e Ciência política. Este grupo corrobora a necessidade de discorrer o currículo a partir de uma abordagem interdisciplinar da área, não fracionando e fragmentando este universo de conhecimento.

Esses eventos aglutinam as discussões e os professores e pesquisadores em nível nacional. O intuito de estreitar a relação aos pesquisadores da área sociológica foi apresentado inicialmente no II ENESEB (Curitiba, 2011), pelo professor Mario Bispo dos Santos, e desenvolvido posteriormente no artigo “Diretrizes estaduais para o ensino de Sociologia: em busca do mapa comum” (SANTOS, 2012).

A partir deste debate foi proposto o aprofundamento da temática, suprimindo algumas lacunas evidenciadas com relação à fundamentação pedagógica dos documentos oficiais e alguns critérios analíticos referentes ao conteúdo das ciências sociais.

Esta discussão pretende contribuir em nível nacional e na criação de políticas públicas mais harmônicas com os saberes científicos da área, bem como com as contendas que vem sendo realizadas pelos setores acadêmicos nos diferentes estados brasileiros.

Todavia é importante enfatizar a distinção entre o curso de Sociologia e o curso de Ciências Sociais, uma vez que, o curso de Sociologia vai priorizar o campo de estudo do comportamento social e estrutura social se concentrando, principalmente sobre os comportamentos humanos e as estruturas sociais. Enquanto o curso de Ciências Sociais é uma área de estudo mais ampla, pois engloba subcampos de estudos como a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política, desta forma as disciplinas do curso são distribuídas para atender esses subcampos.

1.2 A SOCIOLOGIA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

O processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi recebendo apoio sob o discurso da necessidade de aperfeiçoar o ensino para garantir uma educação de qualidade. Esse discurso, por sua vez, passou a ser adotado por diferentes governos nacionais e internacionais e pelo setor privado.

Os debates iniciaram no ano de 2015, quando as forças políticas no MEC, tendo o apoio do Movimento pela Base e com o intuito de elevar o índice de desempenho dos estudantes do ensino médio de todo o país, reduzindo a evasão escolar e assegurando o crescimento econômico do país com um currículo nacional para o ensino médio.

A construção do documento da BNCC para a Educação Básica, foi o resultado de um longo processo de consultas e discussões com representantes da categoria docente, especialistas e diversas organizações da sociedade civil e grupos empresariais.

A intensidade do debate foi estabelecida em todo país tendo como participantes os profissionais das diferentes áreas do conhecimento, para a criação e publicação da primeira versão do documento da BNCC, na qual a disciplina de Sociologia estava presente, contando com um conjunto de especialistas que defendeu na redação do texto da base a demanda pela

legitimação da Sociologia como disciplina obrigatória e incluindo às diversidades étnico-raciais, às diferenças e às liberdades individuais, conforme observamos:

O documento preliminar à Base Nacional Comum está organizado em quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Tal organização visa superar a fragmentação na abordagem do conhecimento escolar pela integração contextualizada desses conhecimentos, respeitando-se as especificidades dos componentes curriculares que integram as diferentes áreas (BRASIL, 2015, p. 16).

Nas conjunturas estabelecidas através dos debates intensos sobre a BNCC os representantes, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no Ensino Médio, anunciaram, em 2018, a versão final, ou seja, a terceira Base Nacional Comum Curricular, com alterações no currículo do Ensino Médio (em relação à versão preliminar apresentada em 2016), na Sociologia e nos conteúdos direcionados para o trato das diversidades étnico-raciais.

Essas alterações correspondem aos interesses das questões vinculadas ao MEC, dos apoiadores do Movimento pela base e de grupos empresariais. O aparelhamento do currículo em áreas integradas do conhecimento foi determinado como medida necessária para tornar o Ensino Médio mais atrativo e de qualidade.

No entanto, nessa proposta curricular, a disciplina de Sociologia deixa de ser um componente curricular obrigatório, passando a integrar a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O que vamos demonstrar no quadro a seguir é uma apresentação, de forma didática, das alterações que a disciplina de Sociologia sofreu no longo do processo de elaboração do documento da BNCC, onde acentua que o ensino no nível médio, por intermédio da grade curricular, deve contribuir para a compreensão que a sociedade é uma construção humana, produzida através de relações de conflitos, disputas e processos de solidariedade.

Tabela 2 – Sociologia nas versões da BNCC

1ª VERSÃO DA BNCC - CONTEÚDOS	3ª VERSÃO DA BNCC
<p>Componente curricular: Sociologia</p> <p>1º ano do Ensino Médio: (conteúdos/conceitos) – Iniciação à perspectiva sociológica:</p> <p>Indivíduo e sociedade; Fato social; Estamentos; Classes sociais; Ações e relações sociais; Igualdade/desigualdade; Diversidade cultural (cor/raça, religião, região do país, entre outros)</p>	<p>–Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Sociologia diluída nessa área, juntamente com História, Geografia e Filosofia).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprofundamento do processo de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós. • Não há conteúdos, apenas categorias a partir, que “[...] pretende possibilitar o acesso a conceitos, dados e informações que permitam aos estudantes atribuir sentidos aos

<p>2.º ano do Ensino Médio –Processo de formação de identidades políticas e culturais</p> <p>Estratificação social e identidades culturais; Sexo, sexualidade e gênero; Formas de preconceito, discriminação, intolerância e estigma; Violência no meio urbano e rural; diversas formas de violência (contra a mulher, racismo, homofobia, entre outras); Ações coletivas; Movimentos sociais; Consumo e posições sociais.</p> <p>3.º ano do Ensino Médio –Compreensão das formações políticas, da democracia e da cidadania e compreensão sociológica do trabalho;</p> <p>Poder;</p> <p>Ideologia como instrumento de poder e construção social;</p> <p>Cidadania: direitos e deveres da cidadania e suas formas de participação direta e indireta;</p> <p>Sistemas políticos e formas de participação política e social; Autoritarismo e democracia;</p> <p>Divisão dos poderes e organização dos sistemas partidários e eleitoral brasileiro;</p> <p>Trabalho, consumo e cidadania; Divisão social do trabalho;</p> <p>Globalização;</p> <p>Indústria cultural.</p>	<p>conhecimentos da área e utilizá-los intencionalmente para a compreensão, crítica e o enfrentamento ético dos desafios do dia a dia, de determinado grupo e de toda sociedade” (BRASIL, 2018, p. 550).</p> <ul style="list-style-type: none"> • “[...] organizada de modo a tematizar e problematizar, no Ensino Médio, algumas categorias dessa área, fundamentais à formação dos estudantes: tempo e espaço; territórios e fronteira; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho” (BRASIL, 2018, p. 549 grifos nossos). DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO DOCUMENTO: • Deve ser trabalhada de forma transversal e integradora, contextualizada. “[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar os currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Resolução CNE/CP n.º 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP n.º 3/2004 e Resolução CNE/CP n.º 1/2004). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (BRASIL, 2018, p. 17-18).
--	--

Fonte: Elaborada pela autora.

A Sociologia foi impactada, diretamente, quando observamos que na primeira versão da BNCC, a disciplina era obrigatória no currículo, até mesmo com conteúdo direcionados a cada série do Ensino Médio; contudo na versão final, esses conteúdos desapareceram, assim como

sua presença como disciplina obrigatória e específica no currículo, como foi demonstrado no quadro acima.

Desta forma constatamos que a Sociologia está inserida no currículo dissolvida na área do conhecimento via itinerário formativo, cabendo à equipe pedagógica oferecê-la ou não, ou seja, a Sociologia torna-se optativa nas redes de ensino de cada Estado, uma vez que, cada rede de ensino fica com a responsabilidade de inserir a disciplina no currículo do ensino médio. Essa instabilidade como disciplina prejudicou a sua consolidação no currículo da educação básica, como afirma Lopes:

[...] campos de saber disputados, submetidos a conflitos, a uma inserção contextual capaz de produzir diferenças nas abordagens, linguagens, modos de ser e compreender o mundo. Em outros termos, são sempre particulares” (LOPES, 2018, p. 28)

A aprovação pelo Conselho Nacional de Educação da nova Base Nacional Comum Curricular em dezembro de 2018, enfraquece ainda mais o ensino de Sociologia, pois não há referência à Sociologia como disciplina, mas sim como parte da grande área de ciências humanas sociais e aplicadas. (OLIVEIRA; CIGALES, 2020).

Está em curso, portanto, um processo que poderíamos denominar de “dessociologização” marcado pela perspectiva de que o fracasso ou sucesso dos indivíduos na sociedade contemporânea é responsabilidade individual, contrário assim, ao pensamento sociológico impulsionado pela disciplina na educação básica que é histórico, crítico e relacional ao propor a “desnaturalização” e o “estranhamento” do mundo social. (OLIVEIRA; CIGALES, 2020. p. 6).

A interdisciplinaridade indicada pela BNCC, também acaba marcando uma discrepância em relação à formação do professor e a disciplina que ele leciona, pois, a maioria dos professores de Sociologia no ensino médio, não possuem formação na área.

De acordo com os autores, a BNCC, não estabelece os conteúdos e disciplinas que irão compor o currículo escolar. A responsabilidade de definir os conteúdos e disciplinas fica com os parâmetros para a educação básica de cada Estado. (OLIVEIRA; CIGALES, 2020).

Sobre o lugar da teoria na formação de professores de Sociologia no ensino médio, os autores colocam que a grade curricular do curso de Ciências Sociais é organizada a partir de escolas teóricas, já o currículo da Sociologia no ensino médio é organizado por temas. Esse cenário de assimetria entre esses currículos se mostra como um desafio, diante da necessidade de articular teorias, conceitos e temas. (OLIVEIRA; CIGALES, 2020).

A Sociologia retoma a luta por sua legitimação e poder para tentar assumir o seu lugar como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio. Uma vez que “[...] os campos disciplinares não são divisões epistemológicas, mas articulações políticas encadeadas por subjetivações contingentes envolvidos com as disciplinas” (COSTA; LOPES, 2016, p. 1012), pleiteando, via negociações, concepções diversas na tentativa constante de manter a sua estabilidade curricular, consolidando-se como disciplina e incentivando os docentes para uma formação continuada.

Assim sendo, ao recolocar a Sociologia e as diversidades étnico-raciais compondo à parte diversificada do currículo, a BNCC proposta para o Ensino Médio está desconsiderando o que se apresenta na Constituição Federal de 1988 e o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, que alterou seus artigos 26-A e 79-B, recomendando aos estabelecimentos de ensino promover a inclusão do ensino da cultura afro-brasileira, africana e indígena em todo o âmbito curricular da educação básica. E abordar a Sociologia e as diversidades étnico-raciais dessa forma é ser negligente e desconsiderar o conjunto de debates, as lutas históricas por questões que defendiam, de maneira contingente, o discurso por uma educação antirracista.

1.3 - MODALIDADE E CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Desde o início dos anos 2000, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou e aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Ciências Sociais (2001), dois modelos formativos são majoritários nestes cursos como observamos nas universidades dos Estados da Paraíba e Pernambuco: um que integra o bacharelado e a licenciatura (modalidade conjunta); e outro que possui duas modalidades distintas, isto é, dois cursos separados.

Contudo é necessário debater intensamente o papel do bacharelado e da licenciatura, dos currículos, das relações com a pesquisa, o ensino e a extensão, pois será complexa concretização de um campo na educação básica, se essa tensão não encontrar caminhos de superação. Para Moraes (2003), a questão é:

[...] fazer algumas passagens, algumas mudanças de ponto de vista: a primeira é que a formação do bacharelado não é suficiente, embora necessária para garantir ao professor as condições para o exercício das atividades de ensino - não basta saber o conteúdo; a segunda, é que se pode pensar na licenciatura, e não exclusivamente o bacharelado, também como um espaço de pesquisa. Isso, no entanto, importa numa revisão do currículo dos cursos de Ciências Sociais e a busca de um equilíbrio entre

bacharelado e licenciatura; por exemplo, o que é realmente básico para a formação no bacharelado, ou na formação do sociólogo - pensando na profissão já regulamentada. (MORAES, 2003)

De acordo com Handfas (2012), há uma discussão que envolve a formação oferecida nos cursos de Ciências Sociais nas modalidades distintas do bacharelado e a da licenciatura. A autora ressalta a importância da formação na área das ciências da educação que a modalidade da licenciatura proporciona sem, contudo, romper com as disciplinas que formam a/o cientista social.

Da mesma forma, sob esse ângulo, é possível identificar aspectos positivos quando se trata de analisar os cursos de licenciatura com entrada independente do bacharelado, na medida em que a formação docente, parte constituinte das ciências da educação, guarda especificidades que devem necessariamente ser objeto de estudos concernentes a essas ciências, tais como a Didática, Psicologia, Filosofia, prática de ensino, educação brasileira, legislação etc. Isso não significa priorizar essas disciplinas e preterir aquelas necessárias à formação do cientista social, mas, a depender de maneira de se estruturar o currículo, assim como da articulação dos professores dos departamentos de Ciências Sociais e de Didática, é possível que os cursos de licenciatura venham a reforçar o reconhecimento da especificidade da formação docente e, por conseguinte, incorporar conteúdo práticos e teóricos necessários para uma formação docente consistente e rigorosa (HANDFAS, 2012, p. 38).

No entanto, a perspectiva de entradas distintas e, portanto, formação distinta para o bacharelado e a licenciatura se reflete nas universidades dos Estados da Paraíba e Pernambuco, onde podemos observar a oferta destas duas modalidades que os alunos podem escolher para o curso de graduação. Como destacamos na tabela a seguir:

Tabela 3 – Lista das Universidades públicas de Pernambuco e Paraíba	
PARAÍBA	PERNAMBUCO
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB: Licenciatura em Sociologia	Universidade Federal de Pernambuco – UFPE: Licenciatura e Bacharelado em Sociologia
Universidade Federal da Paraíba – UFPB: Licenciatura e Bacharelado em Sociologia	Universidade de Pernambuco – UPE: Licenciatura em Sociologia
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (campus Campina Grande): Licenciatura e Bacharelado em Sociologia	Universidade Rural Federal de Pernambuco – URFPE: Bacharelado em Sociologia
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (campus Sumé): Licenciatura em Sociologia	

Fonte: Elaborado pela autora.

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura, entre formação do sociólogo e de professores de Sociologia para o ensino médio, refere-se com o processo de institucionalização das Ciências Sociais como curso superior e a lacuna de sua presença no ensino médio, como uma disciplina obrigatória que se estabeleceu a partir da Lei nº 11.684/08 que alterou o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

Portanto o curso de licenciatura em Sociologia tem o intuito de formar professores para a Educação Básica, proporcionando aos alunos egressos uma formação teórica e metodológica nas áreas que compõem este campo científico – a Antropologia, a Ciência Política e a Sociologia – e, ao mesmo tempo, habilitá-los para o trabalho interdisciplinar e multiprofissional, para que estes possam estabelecer relações produtivas com a pesquisa, docência e a prática social.

Como ressalta Takagi (2013, p. 217), “esse embate entre o teórico e o prático nas formações docentes é bastante recorrente, porém pouco se avança nessa questão em termos práticos”.

Discutindo a esse respeito, Pavei (2008, p.79) afiança que a licenciatura deve proporcionar uma interlocução entre a bagagem teórico metodológica e a prática docente e, nesse sentido, contemplar uma maior oferta de disciplinas voltadas para a formação de professores, especialmente ao ensino e ao fazer (se) docente de Sociologia, isto é, com a articulação entre os saberes das Ciências Sociais e da Educação, por meio de questões de formação teórica com um olhar mais sociológico do processo educativo e do trabalho docente e também mais pedagógico do ensino da Sociologia, sem prejuízo das questões relacionadas à uma formação prática com maior interação e integração dos professores em formação e com as realidades escolares. Por todo o exposto, é imprescindível uma real manutenção da unidade teórico-prática no processo de formação de professores.

2 A IMPLANTAÇÃO DA ERER E A FORMAÇÃO CURRICULAR DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

A formação de professores é um elemento operacionalizador no processo ensino-aprendizagem que permite, aborda e destaca um padrão formativo auxiliar na construção de saberes docentes. Essa formação deve corresponder aos atuais desafios e demandas apresentadas pela educação no ensino médio, principalmente, neste momento atípico que a educação está vivendo devido à nova realidade imposta pela pandemia do covid-19.

Sob esse contexto, a interação escolar estabelecida nas salas de aulas e nos corredores das escolas teve de ser substituída abruptamente pelo ambiente de uma sala de aula virtual, impactadas pelo distanciamento social imposto pela pandemia, deixando em evidência a formação e a capacidade dos docentes em se adaptar à nova realidade, mantendo a qualidade do ensino no processo de aprendizagem virtual diante de todas as dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores.

É através da educação que acontece o desenvolvimento de potencialidades do ser humano, promovendo sua socialização e o conduzindo para ampliação plena com padrões morais e éticos para o bom convívio social. No entanto, a formação docente é uma exigência da sociedade moderna, intitulada sociedade do conhecimento, por isso Freire (1996) argumenta “sobre a prática educativo-progressista em favor da autonomia do ser educando”. Prática essa que só se viabiliza com uma formação docente que seja coerente com seus pressupostos.

Rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética e estética, corporificar as palavras pelo exemplo, assumir riscos, aceitar o novo, rejeitar qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, ter consciência do inacabamento, reconhecer-se como um ser condicionado, respeitar a autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância, convicção de que mudar é possível, curiosidade, competência profissional (FREIRE, 1996, p.14).

Visto que o caráter teórico de Paulo Freire em relação às exigências do exercício da docência, assim como atentarmos para os seus entendimentos educacionais, que se traduzem em práxis educativa. A desenvolvimento do docente e os princípios da educação libertadora, emancipadora são partes indissociáveis do todo/fenômeno educativo. Dessa forma, ter clareza sobre os pressupostos da educação emancipadora se faz indispensável para abranger a proposta de formação docente.

Na área do ensino, notadamente, não se aceita a desinformação, a desatualização, pois há uma expectativa, ainda que individualista, de se alcançar o universo coletivo do saber. Se antes a formação inicial era exigida, com o advento das tecnologias inovadoras as exigências e necessidades de atualização se tornaram mais indispensáveis. Em outros termos, a formação profissional precisa ser contínua, dinâmica, sem prazo de encerramento, sobretudo, deve

atender as demandas da sociedade contemporânea, em especial no tocante a uma educação voltada para as relações étnico-raciais (ERER).

O educador Freire (1996) já se referiu à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. É certo que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com muitas ajudas: dos livros, mestres, das aulas, das conversas entre professores, da internet, dentre outros.

O conhecimento faz parte de um processo ininterrupto e não pode ficar estagnado, sendo um processo dinâmico e um guia para prática profissional, dado que todos os dias um novo aprendizado contribui para o desenvolvimento humano. De tal modo que os saberes apresentam objetivos, as metas, os métodos e os conteúdos aplicados resultam tanto do conhecimento como da interação professor-aluno e professor-professor, ou seja, da experiência do docente.

Tardif (1991) considera os diversos tipos de saberes (das disciplinas, curriculares, profissionais e da experiência) como integrantes da prática docente, sendo que a diferença estaria na relação do professor com cada um deles.

Com os saberes das disciplinas curriculares e de formação profissional mantém uma “relação de exterioridade”, ou alienação, porque já os recebe determinados em seu conteúdo e forma (...). Portanto esses conhecimentos não lhes pertencem, nem são definidos ou selecionados por eles. (...) Não obstante, com os saberes da experiência o professorado mantém uma “relação de interioridade”. E por meio dos saberes da experiência, os docentes se apropriam dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares e profissionais. (TARDIF, 1991, p. 8)

No Brasil, a formação de docentes para o ensino secundário em cursos específicos foi proposta no final do século XIX (GATTI, 2010), com a criação das Escolas Normais brasileiras. Inclusive o início dos anos 1930, os professores desses educandários eram alguns profissionais liberais autodidatas (advogados, médicos e engenheiros), uma vez que é somente em meados dessa década que surgem as primeiras universidades, criadas no Brasil foram a de Manaus, em 1909, a de São Paulo, em 1911, e a do Paraná, em 1912, porém todas tiveram duração breve.

Em termos legais, a primeira a ser criada por um decreto federal foi a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920. Contudo, a Universidade de São Paulo (USP), fundada em 1934, foi a primeira universidade brasileira, em termos reais (FREITAS, 2013). Com cursos para formação de bacharéis que, poucos anos depois, acrescentam um ano com disciplinas pedagógicas, para que o formando pudesse obter também o grau de licenciado, no intuito de habilitar docentes com formação específica para ministrar aulas no ensino secundário.

No entanto, esse retrato formativo que delimitou por um longo tempo o desenvolvimento docente no Brasil, e por conseguinte nos cursos de Ciências Sociais que habilitavam professores de Sociologia, apesar de persistir em algumas universidades brasileiras,

já tende a ser superado, uma vez que “a legislação vem definindo os cursos de licenciatura plena como o locus principal de formação docente” (HANDFAS, 2012, p. 26).

A participação verbal dos educandos nas aulas é, dessa forma, essencial, mas ainda pouco desenvolvida nas aulas de Sociologia. Contudo, o diálogo entre a educadora e educando é frequente, permitindo que ela conheça aspectos relativos à personalidade dos educandos e estabeleça uma relação de confiança com os mesmos, o que de fato é importante para se alcançar o interesse deles em expressar seus questionamentos durante as aulas. (HANDFAS; MAÇAIRA, 2012. p. 186)

Porém, pesquisar sobre a qualidade da formação oferecida pelas redes estaduais de ensino é um desafio, pois há de se levar em consideração os aspectos que promovem e dificultam o desenvolvimento da formação dos docentes em prol de práticas pedagógicas ajustadas às necessidades dos alunos. Como o autor Masetto (2009) reflete:

[...] as ações desenvolvidas no processo de formação devem ser pensadas e realizadas no sentido de promover aprendizagens que despertem a capacidade do educador para: interagir com a problemática do contexto no qual a instituição está inserida; buscar constantemente a atualização dos conhecimentos adquiridos, tanto dentro como fora do contexto escolar; enfrentar os conflitos e demandas atuais; interagir com o grupo, em discussões e na troca de experiências; inserir-se com o grupo, em discussões e na troca de experiências; inserir-se num contexto interdisciplinar de trabalho; relacionar-se com outras áreas de atuação. O processo de formação deverá ser compreendido para que possa ajudar os professores na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional, em seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de modo que lhes permitam encontrar seus espaços pessoais, sociais, e tornarem-se cidadãos realizados e produtivos. (MASETTO, p.13-14, 2009)

Desta forma, o autor menciona o professor, na qualidade de profissional da educação, que necessita de uma formação incluindo sua área de conhecimento específica, a área pedagógica e a dimensão política. Incentivado a realizar um trabalho em equipe com seus colegas, o professor está sempre trocando experiências sobre as suas ações pedagógicas, projetos inovadores e mediação com os alunos. É sob essa compreensão que chamo a atenção, neste trabalho, para a relevância de políticas voltada para a formação de professores e produção de conhecimento.

Contudo a reflexão de Masetto insiste para que o professor deixe seu “status de expert” em uma disciplina para se transfigurar em um mediador de aprendizagens, que que construa um clima de confiança, de abertura, de corresponsabilidade, de parceria com seus alunos, visando à educação e formação profissional. Como podemos observar:

O professor se pensa requalificado como profissional da educação e com novo papel no processo de aprendizagem assumindo: intelectual transformador, crítico e

emancipador; planejador de situações de aprendizagem; mediador e incentivador dos alunos em suas aprendizagens; trabalhando em equipe e em parceria com os alunos e seus colegas professores, superando o individualismo e a solidão reinantes na docência. (MASETTO, 2009)

Ressaltamos que o aluno seja capaz de modificar a sua clássica postura passiva e reprodutor do conhecimento, para uma atitude de participação, construção do conhecimento, desenvolvimento de um processo de aprendizagem que o envolva como um todo.

Como nos mostra Masetto (2009) que o desafio da formação do professor será fazer o aluno desenvolver sua autonomia e auto-organização em sua educação, com atividades concretas e planejadas, que lhe garantam e dele exijam participação, trabalho, pesquisa, dialogo e debate com outros colegas de classe e o professor, produção individual e coletiva de conhecimento, atuação na prática integrando nela os estudos teóricos, as habilidades e atitudes e valores a serem desenvolvidos, integração das várias áreas de conhecimento. Como menciona a autora Feldmann:

Formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício da cidadania. As pessoas não nascem educadoras, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem a sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana. (FELDMANN, 2009)

Corroborar-se a formação de professores a uma perspectiva a partir do fazer docente no contexto social, político e cultural brasileiro, tendo como panorama os avanços tecnológicos, os novos entendimentos do trabalho e da produção, especialmente na educação que sofreu com os efeitos impactantes da pandemia da covid-19 deixando em evidência as desigualdades entre os alunos no processo de ensino e aprendizagem, apontando para uma nova configuração educacional atrelando o saber à questão do poder entre as mais diversas culturas, povos e nações. Em relação a formação de professores Antônio Nóvoa afirma que:

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. [...] A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio

desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NOVOA, p. 15-16, 1992)

No entanto a formação de professores e a sua articulação com a escola é registrada com maior frequência a não vinculação entre a teoria e a prática, empecilho na consolidação de uma prática pedagógica, não vista como reprodutora de paradigmas cristalizados, mas como um exercício que traga em si a probabilidade de uma atuação dialógica e emancipadora do mundo e das pessoas. A prática pedagógica enunciada por Paulo Freire, baseada na racionalidade dialógica, pressupõe a autonomia da escola, bem como dos sujeitos históricos e sociais que convivem em determinados contextos de aprendizagem. Como Freire apresenta que:

Estávamos convencidos, e estamos, de que a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua 86 sociedade em “partejamento”, ao lado dos economistas, dos sociólogos, como de todos os especialistas voltados para a melhoria dos seus padrões, haveria de ser a de uma educação crítica e criticadora. De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, somente como poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição. Armá-lo contra a força dos irracionalismos, de que era presa fácil, na emersão que fazia, em posição transitivante ingênua. (FREIRE, P.85-86, 1967)

Contudo é importante destacar que a formação de professores aponta para uma necessidade de tornar a prática pedagógica como fonte de estudo na edificação do conhecimento sobre os problemas educacionais, pois no cotidiano escolar o professor deparar-se com a realidade social que os alunos vivem e que reflete em sua prática pedagógica e no processo educacional.

Todavia a sociedade contemporânea, estimada por alguns como a sociedade da informação e por outros como a sociedade do conhecimento, se apresenta tendo como um de seus atributos a célere ação transformadora pela qual passa o mundo, instigada pelos avanços tecnológicos, que advêm na composição de uma nova cultura educacional, especialmente, com as aulas online que foram adotadas de modo abrupto pelas redes de ensino dos estados da Paraíba e Pernambuco em decorrência da pandemia da covid-19 evitando aglomerações que alterou diretamente o universo escolar.

Diante desta situação imposta pela pandemia o professor, como também outros profissionais das redes de ensino, vê-se impactado a rever a sua atuação, suas responsabilidades e seus processos de formação e de ação. Nesta perspectiva, um questionamento se torna crucial: quais são as novas exigências da sociedade contemporânea para o professor da escola e como pensar a sua formação, no tocante as relações étnico raciais? Refletir a formação de professores

é continuamente pensar a formação do ser humano e, portanto, se calcula a construção de transformações em qualquer espaço de atuação na sociedade. Como afirma Freire:

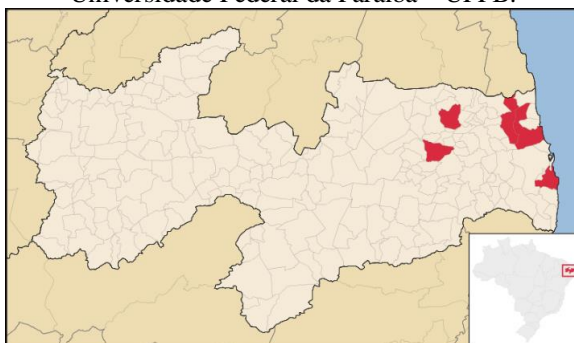
Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. Não podíamos compreender, uma sociedade dinamicamente em fase de transição, uma educação que levasse o homem a posições quietistas ao invés daquela que o levasse à procura da verdade em comum, “ouvindo, perguntando, investigando”. Só podíamos compreender uma educação que fizesse do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez maior de racionalidade. (FREIRE, p.90, 1967)

2.1 – FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NA PARAÍBA

No tocante à formação de professores, o estado da Paraíba dispõe de centros universitários de referência desde a formação inicial até os programas de pós-graduação para os professores de Sociologia que atuam na rede de ensino estadual, como a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e o Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) é composta por 4 campus universitários nas cidades de João Pessoa, Areia, Bananeiras e Mamanguape; porém apenas no campus I em João Pessoa que dispõe do curso em Ciências Sociais. O Departamento **de Ciências Sociais** (DCS) do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPB, Campus I foi criado em 1973, contudo é apenas em 1978 que passa a contar com um curso próprio, o curso de Mestrado em Ciências Sociais (MCS), com a primeira turma no ano de 1979.

Figura 1 - O mapa nos apresenta as cidades paraibanas onde estão localizados os 4 campus da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.



Até então, o departamento servia como um suporte nas áreas das Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política e Sociologia, para os diversos cursos de graduação do campus I em João Pessoa e do campus II em Campina Grande, que necessitavam, no processo formativo de seus alunos, de um olhar de cientistas sociais em suas especialidades.

A partir da criação do antigo MCS, a luta para a criação de um curso de graduação em Ciências Sociais ficou mais intensa pelo **DCS** junto à UFPB, como uma forma de ampliar a formação de cientistas sociais graduados que viessem compor um público futuro de alunos pós-graduados do MCS, até então aberto para uma profusão de profissionais locais de diversas especialidades. Neste momento, o Ministério da Educação estava fechado para a formação de cursos de graduação na área das Ciências Sociais no Brasil.

Apenas em 1993 foi possível propor um projeto de abertura de um curso de graduação em Ciências Sociais, oficializado neste mesmo ano pela Resolução 04/93 do CONSUNI, e sua primeira turma funcionando no ano de 1994. Neste mesmo ano de criação do curso de graduação, o MCS modificou sua área de atuação para Sociologia, se transformando em Programa de Pós-Graduação em Sociologia com apenas um curso em seu interior, o de Mestrado em Sociologia, e iniciando os trabalhos para a criação de um curso de doutorado, o que viria a se concretizar no ano de 1999.

Atualmente, o curso de graduação em Ciências Sociais dividiu-se em dois, o curso de Bacharelado em Ciências Sociais e o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, este último criado através das Resoluções 44/07 e 45/07 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), que atendeu a Lei nº 11.684/08 altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio, tendo iniciado suas atividades em 2009, pois seria necessários professores licenciados em Sociologia para atender a demanda da rede de ensino estadual no que tange a nova disciplina obrigatória.

O NEABI/UFPB - Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal da Paraíba é um espaço que congrega pesquisadores e interessados em diversas áreas do conhecimento que têm como ponto fulcral as relações étnico-raciais na sociedade brasileira e, especificamente, no Estado da Paraíba, porém destacamos que o NEABI não faz parte, necessariamente, da formação de professores, pois as suas atividades não se inserem na grade curricular dos cursos de graduação de Sociologia.

Os pesquisadores e os discentes vinculados aos projetos desenvolvidos pelo NEABI/UFPB estão organizados por grupos e linhas de pesquisa, conforme os campos e as especialidades do conhecimento, mesmo não fazendo parte da formação dos futuros professores de Sociologia o NEABI se torna uma opção de campo de pesquisa para os alunos de graduação da instituição UFPB. A estrutura organizativa é composta por dois grupos e cinco linhas de pesquisa e estão definidos pelos preceitos do Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – Base do CNPq – Plataforma Lattes.

Tabela 4 – Linhas de pesquisas do NEABI – UFPB.

GRUPO 1: EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS	GRUPO 2: NARRATIVAS E DIÁSPORA
Linha de pesquisa: Educação, relações raciais	Linha de pesquisa: História, Estudos sobre África e Diáspora Africana
Linha de pesquisa: Direitos humanos, violência, movimentos sociais	Linha de pesquisa: Linguagens e Narrativas
	Linha de pesquisa: Territórios e gênero, geração, corpo e saúde

Fonte: NEABI UFPB

Em 2002 acontece desmembramento do campus II da UFPB em Campina Grande através da Lei Nº. 10.419 de 09 de abril de 2002 se tornando a Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, neste período já contava com uma estrutura multi-campi, com unidades acadêmicas e estruturas administrativas nas cidades de Campina Grande, Patos, Sousa e Cajazeiras, oferecendo 29 cursos de graduação – dentre estes o curso de graduação em Ciências Sociais – e 8 programas de pós-graduação, com 13 mestrados e 9 doutorados, ofertando 1.570 vagas de ingresso em seu processo vestibular.

O curso de graduação em Ciências Sociais apresenta em sua grade curricular algumas disciplinas com a temática referente a uma Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER), porém observamos que depois de uma análise da grade curricular do curso, a existência de 8 disciplinas ofertadas com uma carga horária de 60h e dentre essas disciplinas 3 são obrigatórias e 5 são ofertadas como eletivas na grade curricular. No entanto destacamos a criação da disciplina obrigatória Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil implementada na grade curricular em 2021. Como destacamos na tabela a seguir com as disciplinas que fazem parte da grade curricular do curso de Ciências Sociais com as suas respectivas ementas:

Tabela 5: Grade curricular com as disciplinas da EREER e suas ementas - UFPB

Disciplinas	Ementas
Sociologia da Religião	Origens sociais da religião; o sagrado e o profano; secularização e o fenômeno religioso; religiões milenaristas; religião e desenvolvimento econômico; religião e mercado; protestantismo e pentecostalismo; religiões afro-brasileiras; sincretismo religioso no Brasil
Fundamentos do Pensamento Antropológico I	A Antropologia como saber acadêmico. Os precursores: viajantes, filósofos e a questão da alteridade. Evolucionismo: conceitos-chave (evolução e cultura) e domínios (religião, parentesco). Difusionismo: contato e círculos culturais. O particularismo histórico de Franz Boas: cultura X raça, método e história. Os funcionalismos britânicos: Malinowski (observação participante e etnografia) e Radcliffe-Brown (sociedade X cultura, função e estrutura)
Antropologia no Brasil	A geração romântica: o índio como símbolo. A fundação da antropologia no Brasil. Os teóricos do branqueamento. Os modernistas e a produção de Gilberto Freyre. A tradição de estudo das religiões afro-brasileiras. A tradição do trabalho de campo. A antropologia das sociedades indígenas. Os anos setenta e a constituição de uma antropologia urbana. A antropologia no Brasil atual.
Estudos Afro-Brasileiros	As culturas Negras no Novo Mundo. A escravidão e a resistência negra. O racismo à brasileira. As religiões africanas no Brasil. Outros aspectos da cosmovisão e do ethos africano no Brasil (capoeira, samba, carnaval).
Relações Étnico-Raciais	Conceito de grupo étnico. Processos sócio-culturais de construção de identidade étnicas. Particularidades históricas e processos de diferenciação. Etnicidade e estrutura social. Grupos rurais e urbanos. Antagonismo, discriminação e conflito. Status e mobilidade. Sociedades poliétnicas, cultura e política.
Nacionalismo e Pós-Colonialismo	Nacionalismo, modernidade e modernização; raça e colonialismo; os estudos sobre o caráter nacional; nacionalismo e comunidades imaginadas; sociedades pós-nacionais e cosmopolitismo; orientalismo; pós-colonialismo e a desconstrução da nação; multiculturalismo e políticas de identidade.

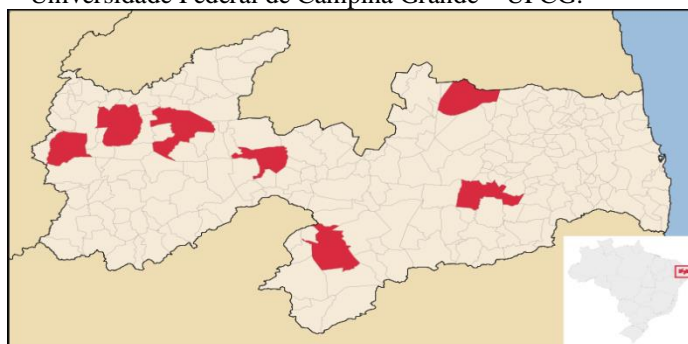
Cultura Afro Brasileira	Não disponível
Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil – implementada em de 2021.1	Conceitos de etnia, raça, diáspora, identidade, diversidade e diferença. Trajetória histórica da construção do racismo, discriminação, manifestações de etnocentrismo. Estudos das relações étnico-raciais no Brasil. Políticas públicas, relações étnico-raciais e educação

Fonte: Elaborada pela própria autora

Atualmente a UFCG possui atualmente 7 campus universitários nas cidades de Campina Grande, Sumé, Cajazeiras, Cuité, Patos, Pombal e Souza; 11 centros de ensino, 77 cursos de graduação, 47 programas de pós-graduação - com 34 mestrados e 13 doutorados -, 16.971 alunos na graduação e 3.288 alunos na pós-graduação - 2.423 mestrados e 865 doutorandos, ofertando 4.685 vagas de ingresso na graduação por meio do Sistema de Seleção Unificado (SiSU).

Ao longo de sua história, a UFCG vem consolidando uma tradição de excelência acadêmica no ensino, na pesquisa e na extensão, promovendo a inclusão social e o desenvolvimento econômico da região, sempre a serviço do progresso científico e tecnológico, do equacionamento dos problemas sociais e da promoção do desenvolvimento humano.

Figura 2 - O mapa nos apresenta as cidades paraibanas onde estão localizados os 7 campus da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.



Fonte: UFPB

O curso de graduação em Ciências Sociais apresenta em sua grade curricular algumas disciplinas com a temática referente a uma Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER), porém observamos que depois de uma análise da grade curricular do curso que é ofertado no campus de Campina Grande e no campus de Sumé, apresenta em sua grade curricular as disciplinas obrigatórias Antropologia Brasileira e História e Cultura Afro-brasileira, e as disciplinas optativas Identidade e Relações interétnicas e Sociologia dos Esportes – que discuti

a temática étnico racial de forma transversal. Desta forma o docente na base de sua formação acadêmica, paulatinamente, tem o contato com a temática da ERER.

Como destacamos na tabela a seguir com as disciplinas que fazem parte da grade curricular do curso de Ciências Sociais com as suas respectivas ementas:

Tabela 6: Grade curricular com as disciplinas da ERER e suas ementas - UFCG

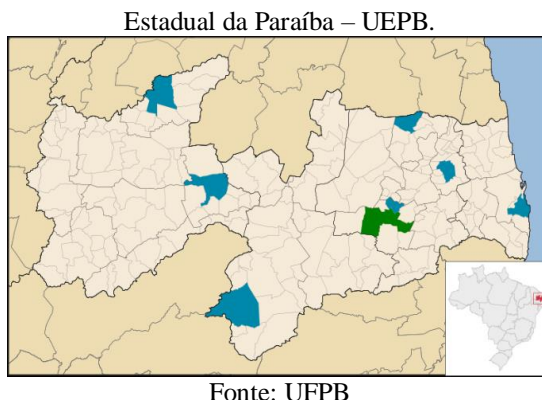
Disciplinas	Ementas
Antropologia Brasileira (obrigatória, 30h)	Os precursores das Ciências Sociais no Brasil e sua contribuição para a formação do campo de estudo da Antropologia. Relações interétnicas; Religião; Questões Urbanas;
História e Cultura Afro-Brasileira (obrigatória, 60h)	Estudo da História do continente africano. A luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Questão racial no Brasil. Relações étnico-racial no Brasil contemporâneo. Comunidades Quilombolas no Brasil atual.
Sociologia dos Esportes (optativa, 30h)	Sociologia do Esporte no Brasil: histórico, evolução e perspectivas futuras; As relações de indivíduos e de grupos com os esportes; O modelo piramidal do esporte; As contribuições de Elias, Bourdieu e outros pensadores para o estudo dos esportes; futebol: cultura e identidade nacional.
Identidade e Relações Interétnicas (optativa, 30h)	Relações interétnicas e identidade étnica. Noções de aculturação, fricção interétnica e etnicidade. Reflexões sobre o índio no contexto nacional. Discussões sobre raça no pensamento social brasileiro. Estabelecimento de tradições e culturas regionais.

Fonte: Elaborada pela própria autora.

A Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) apresenta 8 campus nas cidades de Campina Grande, Guarabira, Monteiro, Catolé do Rocha, Patos, Lagoa Seca, Araruna e João Pessoa. Mas apenas o campus de Campina Grande apresentar o curso de Licenciatura em Sociologia que foi criado em 2016 com a proposta de formar professores que desejassem ensinar Sociologia e profissionais que já se encontram atuando sem, no entanto, portarem formação específica.

A criação do curso de Sociologia visa atender a demanda de professores formados em licenciatura em Sociologia e capacitados para atuarem na rede de ensino estadual na disciplina de Sociologia do ensino médio. Podemos salientar que é o único curso ofertado na Paraíba voltado para formar docentes licenciados em Sociologia, pois os outros cursos são licenciatura em Ciências Sociais ou Bacharelado em Ciências Sociais.

Figura 3 - O mapa nos apresenta as cidades paraibanas onde estão localizados os 8 campus da Universidade



Da mesma forma, contempla educadores e lideranças de movimentos sociais, fomentando o estudo da vida social, a interação e a estrutura sociais, a constituição dos grupos sociais, o desenvolvimento e o funcionamento das comunidades, especialmente, a vida no campo e na cidade. Assim, esses futuros profissionais terão contato com teorias e metodologias para a construção de conhecimentos críticos e transdisciplinares sobre os fenômenos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Na grade curricular, o curso apresenta as disciplinas: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; e Direitos Humanos, diversidade e Inclusão Social ambas obrigatórias com carga horária de 60 h. e as disciplinas eletivas: Educação, Cultura e Diversidade; História e Cultura Africana; e Antropologia dos Afro-Brasileiros.

O curso de Licenciatura em Sociologia da UEPB visa formar professores que desejem ensinar Sociologia, e profissionais que já se encontram atuando sem, no entanto, possuir a formação específica. No entanto é importante destacar que a formação inicial oferecida pela UEPB é voltada, exclusivamente, para a formação de docentes para atuarem nas redes públicas e privadas do sistema educacional, contribuindo de modo ativo para o exercício da cidadania dos jovens do ensino médio.

Contudo destacamos na grade curricular do curso as disciplinas específicas voltadas para a educação étnico racial e suas respectivas ementas, como também disciplinas que abordam, de forma direta ou indiretamente a ERER, contribuindo para a formação inicial do docente. Como podemos observar na tabela abaixo:

Tabela 7: Grade curricular com as disciplinas da ERER e suas ementas - UEPB

Disciplinas	Ementas
Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão	Direitos Humanos: conceitos, processos históricos e legislações básicas (internacional e nacional). Diretrizes e Políticas Nacionais de Direitos Humanos. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica: questões étnico-raciais (negros/as, quilombolas, indígenas e ciganos), populações do campo, pessoas com deficiência, gênero, sexualidade, religião e outras. Sociedade em rede e a luta pela superação das desigualdades.
História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (específica)	As sociedades indígenas brasileiras. A presença africana no Brasil. Escravidão, trabalho e resistência negra e indígena. As matrizes africana e indígena e suas presenças na cultura brasileira: língua, religião, símbolos, artes, literatura, música, dança, alimentação e demais práticas. Remanescentes indígenas, afrodescendentes e racismo no Brasil.
Antropologia da Educação	Antropologia e Educação: culturas e identidades na escola. A dimensão antropológica da aprendizagem. Educação, cultura e relativismo. Multiculturalismo e educação. Educação Intercultural. Espaço pedagógico da diversidade: identidade e diferença na escola. A diversidade na escola: gênero, sexualidade, deficiências, religiosa e étnico-racial. A pesquisa etnográfica na educação.
Etnologia Brasileira	Etnia e cultura. A etnologia no Brasil. Formação da etnia e da cultura brasileira. Minorias étnicas na sociedade brasileira. Relações inter-étnicas no Brasil. Estudo de textos exemplares dos autores pioneiros da Etnologia Brasileira.
Antropologia dos afro-brasileiros (específica)	A importância das populações afro-brasileiras na formação social e cultural do Brasil. Estudo das referencialidades culturais africanas e afro-brasileiras tradicionais e das dinâmicas contemporâneas. Discussão do contexto atual dos afrodescendentes e da mobilização identitária da questão étnica no Brasil na sociedade civil e nas políticas de Estado.
Educação, Cultura e Diversidade	Educação, cultura e sociedade brasileira. Conceito de gênero, etnia e sua pluralidade na sociedade. As diferentes etnias e gêneros presentes no contexto da sala de aula. Racismos , machismos e intolerância.
História e Cultura Africana (específica)	O espaço africano: aspectos físicos e humanos. África Antiga: reinos, povos, religião, arte e poder. África Negra: escravidão e outras relações de trabalho África Negra: comércio Atlântico. Colonialismo. Neocolonialismo: a partilha da África e a ação imperialista. Pan-africanismo: conscientização, (re) valorização e (re) união africana. Descolonização: os movimentos de libertação. O processo de Formação da África Contemporânea: aspectos econômicos e geopolíticos. Africanidade.
Identidade e pluralidade Cultural	O debate contemporâneo sobre o sujeito e sua crise. Sujeito, espaço e educação. Possibilidades na luta social/cultural/educacional. Subjetividades coletivas. Etnicidade , gênero, geração e relações de Poder.

Fonte: Elaborada pela autora.

No entanto o curso de licenciatura em Sociologia da UEPB apresenta em sua grade curricular oito disciplinas que abordam a ERER, sendo que, apenas três disciplinas são específicas e cinco disciplinas abordam de forma indireta a temática de acordo com as ementas apresentadas. Entre essas disciplinas temos as obrigatórias: Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão (60h), História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (60h), Antropologia da Educação (60h) e Etnologia Brasileira (60h); e as disciplinas eletivas: Antropologia dos Afro-brasileiros

(60h), Educação, Cultura e Diversidade (60h), Identidade e Pluralidade Cultural (60h) e História e Cultura Africana (60h).

De acordo a bibliografia discutida nestas disciplinas podemos destacar os seguintes autores:

- PINSKY, Jaime. A escravidão no Brasil. São Paulo: Contexto, 2009.
- SOUZA, Marina de Mello. África e Brasil africano. 2ª edição. São Paulo: Ática, 2007.
- BRAGA, Luciano; MELO, Elisabete. História da África e Afro-Brasileira: em busca de nossas origens. São Paulo: Selo Negro, 2007.
- GONÇALVES, Maria Alice Rezende; RIBEIRO, Ana Paula Alves (Orgs). História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na escola. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2012.
- FREYRE, Gilberto. Casa grande & senzala. 26ª M. 11ª reimpressão. São Paulo: Cia. Das Letras, 2001
- DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato P. Ancestrais – uma introdução à história da África atlântica. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- GIORDANI, M. C. História da África. São Paulo: Vozes, 2006.
- HERNANDES, Leila Leite. A África na sala de aula: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- MENDONÇA, Marina Gusmão de. Histórias da África. São Paulo: LCTE Editora, 2008.

Na UEPB tem o Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-Brasileiros e Indígenas (NEAB-Í) está presente no campus I e III da instituição, correspondendo às cidades de Campina Grande e Guarabira, realizando atividades que não se inserem na grade curricular do curso de Sociologia ofertado pela universidade, no entanto os discentes podem participar formando grupo de estudos de forma extracurricular.

2.2 – FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA EM PERNAMBUCO

A formação docente está presente nas ações e reflexões do movimento social educacional e das esferas institucionais inerentes ao tema no Brasil, não poderia ser diferente no Estado de Pernambuco, em especial ao docente que ministra as aulas de Sociologia na rede estadual.

Tem-se questionado com muita frequência a formação desse profissional da educação, uma vez que o Estado dispõe de grandes instituições de nível superior como a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade de Pernambuco (UPE) e a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Arelada a esse fato, está a importância daqueles que exercem funções educativas atualizarem seus conhecimentos, como também, conhecerem e compreenderem o papel atribuído às instituições escolares na implementação das políticas públicas educacionais.

A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) é formada pelo campus Recife, Centro Acadêmico de Vitória em Vitória de Santo Antão, Centro Acadêmico do Agreste em Caruaru. Porém apenas no Campus Recife é oferecido o curso de Ciências Sociais com o intuito de desenvolver nos discentes uma visão crítica da sociedade, de modo a fornecer análise e interpretação das especificidades sociais, políticas e culturais. Contudo o cientista social é o profissional habilitado a compreender de modo amplo as relações sociais do passado e do presente, num mundo marcado por discrepâncias e antagonismos históricos entre diferentes povos e entre grupos formadores de um mesmo povo.

Na graduação os alunos podem escolher entre o bacharelado que disponibiliza o número de 60 vagas anuais e na licenciatura que oferece o número de 60 vagas anuais com entrada do segundo semestre com o objetivo de formar profissionais capacitados para atuar como professores de ensino fundamental, de ensino médio e de ensino em Ciências Sociais.

O curso de graduação em Ciências Sociais apresenta em sua grade curricular algumas disciplinas com a temática referente a uma Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER), porém observamos que depois de uma análise da grade curricular do curso, a existência de 8 disciplinas ofertadas com uma carga horária de 60h e dentre essas disciplinas 2 são obrigatórias e 5 são ofertadas como eletivas na grade curricular do curso. Como destacamos na tabela a seguir com as disciplinas e suas respectivas ementas:

Tabela 8: Grade curricular com as disciplinas da ERER e suas ementas - UFPE

Disciplinas	Ementas
Etnologia Brasileira	Etnia e Cultura. A Etnologia do Brasil. Formação da etnia e da Cultura brasileira. Minorias étnicas na sociedade brasileira.

Desigualdade Social	Divisão e desigualdade sociais. Abordagens clássicas e contemporâneas sobre classes e estratificação social. Formas históricas de desigualdade social. Novos marcadores de diferenças e desigualdade. Desigualdade social no Brasil.
Negros e Relações Interétnicas (eletiva)	Através da conceituação das Relações interétnicas, analisar as relações das comunidades negras com a sociedade nacional.
Religiões Afro-Brasileiras (eletiva)	Análise antropológica, clássicas e contemporâneas das principais religiões das comunidades negras com a sociedade.
Sociolinguística e Políticas linguísticas na África. (eletiva)	Diversidade linguística do continente africano. Estudos de línguas africanas. Classificação de línguas africanas. Sociolinguística da África. Políticas linguísticas na África. Exemplos de línguas africanas no Brasil.
Sociologia das Sociedades Africanas (eletiva)	Análise da produção do conhecimento sobre a formação das sociedades africanas. Processos de colonização. Lutas de libertação nacional. África contemporânea. Novas abordagens sociológicas sobre a África.
Relações Raciais (eletiva)	Analisar as condições sócio históricas bem como as formações discursivas que têm posicionado a população negra em condições de subalternidade em relação à branca no contexto internacional brasileiro.

Fonte: Elaborado pela autora.

A Universidade de Pernambuco (UPE) é formada pelos campi de Recife, Garanhuns, Mata Norte, Petrolina, Arcoverde, Caruaru, Salgueiro, Mata Sul e Serra Talhada. Porém entre os campi apenas o localizado no bairro de Santo Amaro – Recife oferece o curso de Ciências Sociais criado em 2012, na Mata Norte em Nazaré da Mata, em Petrolina e Garanhuns oferecem o curso de História.

A obrigatoriedade do ensino da Sociologia desde 2008, acrescido da universalização da educação básica (2013), que inclui o ensino médio, foram dois fortes motivos para a criação e implantação de mais cursos na área das Ciências Sociais. Há de se considerar, na época, a demanda crescente e o estado de Pernambuco dispunham apenas de um curso de Licenciatura em Ciências Sociais, na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

Por isso que, em 2012, a UPE criou o curso de Licenciatura em Ciências Sociais sendo estruturado com base em uma concepção problematizada das teorias sociais e seus métodos, oferecendo uma formação com ênfase no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e na valorização e qualificação do profissional que atua em diferentes espaços educativos, assim como em projetos sociais de educação não formal. A ser implantado na área das Ciências Sociais, o curso traz consigo o desafio de fomentar e ampliar as discussões entre os campos de

Humanidades, Artes, Tecnologia e Saúde, de forma propositiva e articulada, e assegurar na estrutura da UPE a ampliação de ofertas de cursos que partam dessa referência.

O docente se torna apto para atuar no magistério de instituições públicas e privadas, devido à introdução da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. A formação profissional do futuro docente visa à atuação técnica, de forma simultânea à formação humanística, para atender às demandas da sociedade, em especial as relacionadas às políticas públicas nos campos da diversidade sociocultural, em todas as suas variantes.

O curso de graduação em Ciências Sociais apresenta em sua grade curricular algumas disciplinas com a temática referente a uma Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER). Como destacamos na tabela a seguir com as disciplinas e suas respectivas ementas:

Tabela 9: Grade curricular com as disciplinas da ERER e suas ementas - UPE

Disciplinas	Ementas
Metodologia do Ensino em Ciências Sociais 2	Experiências didáticas e estratégias metodológicas para a prática docente. Uso de novas linguagens aplicadas ao ensino da disciplina: o uso de tecnologias educacionais. Avaliação no ensino e na aprendizagem da Sociologia. O ensino e suas dimensões: pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transversalidade (Relações étnico-raciais)
Desigualdade Social	Abordagens teóricas clássicas e contemporâneas sobre estrutura social e estratificação social. Marcadores da diferença e da desigualdade: Relações de Gênero, Raça e Etnia, Geração: Juventude e Envelhecimento, Globalização e desigualdades no Mundo do Trabalho.
Educação e Relações Étnico-Raciais	Educação para as relações étnico-raciais. Conceitos de raça e etnia, mestiçagem, racismo e racialismo, preconceito e discriminação. O conceito de raça, etnia e cor no Brasil: entre as abordagens teóricas e sociais. Cultura afro-brasileira e indígena. Políticas de Ações afirmativas e a questão de cotas no Brasil.
História das Religiões	Origem, consolidação e expansão das principais manifestações religiosas do mundo. História das Religiões no Brasil. Religiões africanas.

Fonte: Elaborada pela própria autora.

A Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) possui uma trajetória de tradição em ensino, extensão e pesquisa no Estado e no país. A capacidade de inovação ao

buscar contribuir com a superação dos problemas socioambientais e o desenvolvimento sustentável em projetos e pesquisas que envolvem as ciências tecnológicas, agrárias, humanas, sociais e exatas.

A UFRPE possui quatro campi, sendo sua sede em Recife, um em Belo Jardim no Agreste do estado, um em Cabo de Santo Agostinho, na região metropolitana e outro em Serra Talhada no Sertão e ainda possui campi avançados espalhados por todo o estado. A instituição dispõe de Curso de Graduação na área de Ciências Sociais desde 1990, reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) em 1999 e re-credenciado em 2004. O Curso de Bacharelado em Ciências Sociais foi originalmente criado com ênfase em Sociologia Rural, retirada no primeiro processo de reformulação, ocorrido em 2004.

Em 2012, uma nova revisão do Projeto Pedagógico traz para a Matriz Curricular a equiparação entre as três áreas de conhecimento do curso: Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Os conteúdos metodológicos, o estudo de temas brasileiros, a discussão de problemáticas recentes e uma sólida formação teórica são diferenciais do curso. Com formação teórica em que o clássico e o contemporâneo se interpõem, associada a práticas e vivências profissionais, continuamente orientadas por professores-pesquisadores da Instituição.

O curso de graduação em Ciências Sociais apresenta em sua grade curricular algumas disciplinas com a temática referente a uma Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER). Como destacamos na tabela a seguir com as disciplinas e suas respectivas ementas:

Tabela 10: Grade curricular com as disciplinas da ERER e suas ementas - UFRPE

Disciplinas	Ementas
Introdução à Sociologia	A Sociologia enquanto ciência: histórico, objeto, método de construção do conhecimento. Os principais conceitos para compreensão da dinâmica social segundo os fundadores da Sociologia – Karl Marx, Emile Durkheim, Max Weber. Processos institucionais da análise macrosocial: Trabalho, estrutura de classes e desigualdades sociais; Política, democracia e participação; Cultura, indústria cultural e meios de comunicação; Religião. Processos sociais interativos e análise microsocial: Ação Coletiva e Movimentos Sociais; Sexualidade, feminismo e relações de gênero; identidades étnico-raciais e geracionais. Mudança social e Globalização.
Pensamento Social Brasileiro	Os intérpretes e suas interpretações sociológicas do Brasil; Raça, miscigenação e identidade nacional; Condições histórico-sociais da construção da Sociologia no Brasil; A questão da modernização, industrialização e urbanização; Dependência e desenvolvimento; Pobreza,

	desigualdade e exclusão social; A questão regional e o Nordeste; Sociedade civil, democracia e desafios contemporâneos.
Religião, Sociedade e Cultura	Conceitos e teorias sobre religião; distinção entre religião e magia; a religião como instrumento do processo de globalização e de atuação do Estado; os sistemas religiosos e sua influência no comportamento da sociedade; a diversidade religiosa; a presença religiosa no meio rural; o entrecruzamento da religião e do racismo; a religião e seus diversos percursos na modernidade e na pós-modernidade.
Gênero, Trabalho e Diversidade	Gênero como uma construção do Feminismo, as teorias de gênero. Dinâmica de gênero, raça e classe.

Fonte: Elaborada pela própria autora.

2.3 – A Lei 10.639/2003 E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

A Lei 10.639, sancionada em 2003 pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996) e institui a obrigatoriedade no ensino fundamental e médio, público e particular, do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, especialmente, na valorização e divulgação da herança cultural africana que recebemos desde o século XVI, pois além de expandir o escasso conhecimento histórico que temos da cultura Afro-Brasileira, propõe uma nova perspectiva sobre a história africana e afro-brasileira e suas possíveis relações com o percurso historiográfico brasileiro.

A promulgação ocorre graças aos anos de lutas dos movimentos sociais, especialmente, do Movimento Negro, e sem dúvidas é uma conquista desses atores sociais. No parágrafo primeiro, o texto da lei cita que o conteúdo programático incluirá a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e a formação da sociedade nacional “resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil”. Como podemos observar:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasil, 2003.

O aprofundamento do conteúdo proposto na lei é disponibilizado no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de outubro de 2004. Por meio dele as instituições de ensino médio, gestores e professores podem entrar em contato com orientações,

princípios e fundamentos para o planejamento escolar e a execução do conteúdo afro-brasileiro e africano nas aulas a serem ministradas nas aulas.

Edificado em diálogo com a sociedade civil, o conteúdo apresenta uma visão histórica sobre a condição do jovem negro na educação ao longo da história. O texto da lei toca em demandas do Movimento Negro como a necessidade de políticas públicas de reparação, a urgente desconstrução do mito da democracia racial, aborda argumentos comuns dos educadores como se deve ou não designar seus alunos como negros em prol de uma educação antirracista.

Desta forma, antes de mais nada, acreditamos que a inclusão desse tema nos conteúdos escolares reconstrói nos alunos e nos professores uma imagem positiva do continente africano, além de, por um lado, elevar a autoestima dos alunos afrodescendentes e contribuindo para uma educação antirracista. Como a autora Djamila Ribeiro, (2019) defende:

Algumas atitudes simples podem ajudar as novas gerações, como apresentar para os alunos livros com personagens negros que fogem de estereótipos ou garantir que a escola dos seus filhos aplique a Lei nº 10639/2003, que alterou a LDB para incluir a obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira. Um ensino que valoriza as várias existências e que referencie positivamente a população negra é benéfico para toda sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver a humanidade entre seus iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades. Ribeiro, (2019).

Desde 2003, paulatinamente, essa mudança na educação brasileira vem acontecendo nos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior públicas e privadas. A Lei torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica. Contudo podemos destacar que se trata de uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), onde ressaltamos como uma vitória das lutas históricas enfrentadas pelo Movimento Negro para inserir a história afro-brasileira nos currículos escolares da educação básica. Como observamos o Artigo 26A da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluir diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira

e o negro e índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Para Wilma de Nazaré Baía Coelho e Mauro Cezar (2014) a referida lei representa um desafio, uma vez que se propõe a “modificar visões de mundo, redimensionar memórias, criticar mitos e enfrentar preconceitos”. Tornar-se desta maneira uma provocação para a formação docente acerca da consolidação da lei colocando em debate conceitos canonizados no ensino e o pensar historicamente no contexto escolar.

A implementação da lei 10.639/2003 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se aumentar às demandas do Movimento Negro que se mantem atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de um modo geral, e nas redes de ensino dos estados da Paraíba e Pernambuco. Como afirma GOMES (2008):

[...] algumas iniciativas de formação de professores (as) voltadas para a diversidade étnico-racial vêm se configurando. Em vários estados brasileiros têm sido organizados e ministrados cursos de extensão, de aperfeiçoamento e de especialização sobre a questão racial, através da articulação entre as universidades, as secretarias de educação e os movimentos sociais. Os núcleos de estudos afro-brasileiros, no interior das universidades públicas e privadas do país, têm sido solicitados a dar apoio a essas e outras iniciativas, por meio da realização de cursos, oferta de disciplinas, organização de seminários, produção de material didático e de pesquisas voltadas para a educação básica. No entanto, a movimentação não é suficiente para superar a situação de desequilíbrio enfrentada pela discussão sobre a diversidade étnico-racial nos processos de formação inicial e continuada de professores (as). GOMES (2008)

Como observamos a autora GOMES (2008) o desequilíbrio presente no ensino médio nas escolas brasileira no que se refere a discussão e as práticas que tematizam a diversidade étnico-racial nos currículos dos cursos de formação de professores (as). Pois essa discussão não tem conseguido ocupar um relevante espaço nos currículos de graduação das universidades brasileiras nas diversas áreas com o intuito de efetivar a implementação de uma educação étnico-racial no ensino médio.

A reestruturação dos cursos de licenciatura impactadas com a implementação da diversidade étnico racial é necessária, uma vez que essa questão deveria fazer parte da formação docente, porém ocupa um espaço secundário proporcionando uma lentidão, inclusive, no texto legal das diretrizes específicas para a licenciatura.

Nilma Lino (2008) explica que lamentavelmente, os cursos de formação docente ainda mantêm uma estrutura curricular de caráter disciplinar, gradeada e fechada à introdução dessas

e de outras questões tão caras aos movimentos sociais e tão presentes em na vida cotidiana, principalmente, no ambiente escolar.

As análises realizadas nos cursos de graduação em Sociologia dos estados da Paraíba e de Pernambuco constata-se ainda uma tendência a privilegiar os conteúdos, desconectados dos sujeitos, a política educacional sob a abordagem única do Estado e seus processos de regulação, e as metodologias de ensino sem conexão como complexos processos por meio dos quais os sujeitos aprendem. O aspecto conservador dos currículos acaba por expelir qualquer debate que se remeta a diversidade cultural e étnico-racial na sua implementação no ensino médio, assim essas temáticas acabam ficando em um espaço secundário na grade curricular das escolas de ensino médio.

Porém como a educação é dinâmica e nos cursos de licenciaturas encontramos núcleos e/ou grupo de pesquisa que seguem lutando por uma educação emancipatória, através da lei 10639/03, questionando o espaço das disciplinas que são voltadas para a temática étnico-racial, nos cursos de graduação de Sociologia. São realizados cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, valorizando as práticas pedagógicas de formação docente, mesmo que estas disciplinas não ocupem uma centralidade nos currículos.

Isso acontece porque o conhecimento científico é eleito como a única forma legítima de saber e menospreza os outros saberes construídos na dinâmica social, sobretudo aqueles produzidos e sistematizados pelos movimentos sociais como defende a autora Nilma Lino Gomes (2008).

O sociólogo Boa Ventura de Sousa Santos (2004) reflete sobre a Sociologia das ausências e das emergências, podemos dizer que o campo de formação docente voltada para uma educação étnico racial também precisa ser indagado por uma concepção crítica de ciência e de formação. Portanto a crítica está diretamente relacionada aos saberes oriundos dos movimentos sociais e as suas ações educativas, pois foram ativamente produzidas como ausências nos currículos, nas pesquisas e nas políticas educacionais.

Segundo Ventura (2004) a pedagogia das ausências consiste em um exercício político e epistemológico cujo objetivo principal é transformar as ausências e a invisibilidade que recaem sobre os movimentos sociais e seus saberes – no campo da formação de docentes. No entanto não é suficiente apenas a visibilidade das temáticas étnico raciais é necessária reconhecer o que surge de novo e de emancipatório das práticas pedagógicas aplicadas no cotidiano das escolas.

A pedagogia das emergências auxilia nos questionamentos sobre os conflitos presente entre os estudos e os discursos críticos realizados no campo da formação docente e a constância

de currículos lineares e conservadores dos cursos de formação inicial, neste sentido, nos cursos de licenciatura em Sociologia. Contribuindo para uma reflexão sobre estratégias e eixos das práticas de formação continuada para os docentes. Como GOMES (2008) afirma que:

A pedagogia das emergências tem como norte a investigação das alternativas pedagógicas existentes nas práticas sociais e políticas dos movimentos sociais, das diversas ações coletivas e sua articulação com o espaço escolar. Aqui está o seu caráter emancipatório. É nesse campo que encontramos as práticas significativas voltadas para a diversidade étnico racial e a lei 10.639/03. No caso específico desta lei – entendida como uma medida de ação afirmativa –, o Movimento Negro, ao pleiteá-la investe estrategicamente na ampliação do presente, juntando, ao real, as possibilidades e as expectativas futuras de superação do racismo e do mito da democracia racial. (GOMES, 2008)

A lei 10.639/2003 como uma política pública afirmativa nas escolas, vem transformando gradativamente o ensino tradicional, tornando-o mais inclusivo e diversificado, refletindo nos debates entre professores e alunos nas salas de aula do ensino médio a realidade da população brasileira, com o intuito de resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil.

Entretanto é notório que o Movimento Negro brasileiro tem se destacado na historicamente, como sujeito político que teve a capacidade de levar as suas reivindicações, a partir de 2000, e conseguiu influenciar o governo brasileiro e os seus principais órgãos de pesquisa como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para apoiar políticas públicas afirmativas.

Contudo esse reconhecimento político tem viabilizado, nos últimos anos, a mudança dentro de alguns setores dos governos federais, estaduais e municipais, sobretudo nas universidades públicas e redes de ensino estaduais e municipais através do processo de implementação de políticas e práticas de ações afirmativas voltadas para a população negra das instituições de ensino.

As pesquisas de Pinto (1994), gomes (1999), Gonçalves; Gonçalves e Silva (2000), Silvério (2002), Passos (2004) e gomes (2006b) revelam que o Movimento Negro, no Brasil, conquanto sujeito político, tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra, pelos questionamentos ao currículo escolar no que se refere ao material didático com imagens estereotipadas sobre o negro, pela inclusão da temática racial na formação dos docentes, pela atual inclusão da história da África e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares via lei federal e pelas políticas de ação afirmativas nas suas mais diferentes modalidades de ensino.

Em sua tese de doutorado, Calado (2013) intitulada “Escola e enfrentamento do racismo: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial” discute “as práticas pedagógicas das professoras laureadas pela 4ª edição do Prêmio Educar para a Igualdade Racial, buscando investigar as contribuições dessas práticas no enfrentamento do racismo no contexto escolar. Compreendendo o modo como as práticas pedagógicas realizadas pelas professoras podem romper com estereótipos, preconceitos e contribuir para o combate do racismo, foi investigado as práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar, que é considerado não somente como lugar de reprodução do racismo, mas também como espaço privilegiado no combate às desigualdades raciais” (Calado, 2013, pg. 1)

É importante destacar a tese de doutorado de Cabral (2013) sobre “Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial: uma experiência de pesquisa-ação”, este trabalho aponta a necessidade de um processo de formação que favoreça o acompanhamento dos desafios no cotidiano da escola, para que possamos enxergar soluções a desafios específicos de cada realidade. “Em uma sociedade ainda desigual, em que o mito da democracia racial e do branqueamento tem forte adesão – e a escola, enquanto espaço social, não foge disso – é essencial que esta formação envolva os educadores em seus múltiplos aspectos, uma vez que esta temática envolve necessariamente problematizar pertencimento e poder” (Cabral, 2013). Entre as probabilidades favoráveis a uma educação das relações étnico-raciais na Educação básica, além da ação coletiva e de uma metodologia de formação destacaram-se as ações pedagógicas, especialmente as que possibilitaram os protagonismos negros e as narrativas multiculturais.

O artigo da professora Gonçalves (2007) da Universidade de São Carlos intitulada “Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil” trata de processos de ensinar e de aprender em meio a relações étnico-raciais, em nosso país apontando os desafios para a educação das relações étnico-raciais e formação para cidadania, bem como busca situar razões históricas e ideológicas de dificuldades para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Todavia ressaltamos a tese de doutorado de Barbosa (2010) com intitulada “Relações étnico raciais e progressão continuada na escola: o difícil diálogo com a inclusão” explicita o modo pelo qual os mecanismos utilizados pela política de progressão continuada não conseguem evitar a exclusão educacional de uma parcela da população que frequenta a educação básica e descreve uma experiência bem sucedida de condução dos processos de ensino

e de aprendizagem no interior da escola que torna possível a inclusão de alunos pobres e negros no acesso ao conhecimento escolar.

Uma educação antirracista como Oliveira (2014) apresenta em seu artigo “Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de Sociologia” uma análise de duas legislações que alteraram a LDBEN – a Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e culturas afro-brasileira e africanas na educação básica, e a Lei 11.684/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no ensino médio – refletindo o duplo desafio pedagógico das legislações para o professor de Sociologia no ensino médio, ou seja, a tentativa de afirmação de uma nova postura epistemológica acerca das relações raciais no Brasil e a tentativa de construção de um conhecimento escolar em Sociologia que tem como parâmetro novas bases epistemológicas do conhecimento histórico sobre as relações raciais, mas também na necessidade de um outro tipo de produção pedagógica e epistemológica que tenha um compromisso com uma educação antirracista.

Contudo no trabalho das professoras Silva e Aquino (2014) da UFBA e UFRN, respectivamente, com o título “Fontes de informação na disseminação da informação étnico-racial no movimento negro da Paraíba” faz uma análise do Movimento Negro do Estado da Paraíba fazendo a apropriação das fontes de informação na Web e usa-as na perspectiva de disseminação da informação étnico-racial.

As fontes de informação podem ser utilizadas como um canal de distribuição do conhecimento étnico-racial para auxiliar os grupos sociais e etnicamente, invisibilizar na atual sociedade da informação - conhecimento - aprendizagem - comunicação, em cujo local o preconceito, a discriminação e o racismo fazem parte do cotidiano dos sujeitos. O universo da pesquisa foi o MNO - Movimento Negro Organizado da Paraíba, e os participantes foram quatro ativistas desse movimento: o Núcleo de Estudantes Negras e Negros da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Organização de Mulheres Negras na Paraíba.

O presente trabalho dialoga, portanto, com esses trabalhos na medida em que a construção de uma educação para as relações étnico raciais (ERER) é um processo que se inicia com a luta pela liberdade dos negros escravizados e passa pela abolição da escravidão, pela luta contra o racismo empreendida pelos movimentos negros, em especial da Paraíba e Pernambuco, e pelas conquistas formais de direitos, expressos principalmente na Constituição Federal e no Estatuto da Igualdade Racial.

Ressaltamos também que passa pela conscientização paulatinamente da população de cor preta e parda, que se assume e se autodeclara negra, buscando resgatar e valorizar suas

origens e sua cultura. No entanto passando a denunciar com mais frequência as discriminações raciais sofridas, especialmente no âmbito escolar e a exigir seu direito de cidadão pleno, pelo reconhecimento do Estado que adota políticas públicas de promoção da igualdade racial.

3 – O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA PARAÍBA E EM PERNAMBUCO

No Estado da Paraíba em 2007 já é estabelecido, por lei estadual, a obrigatoriedade da disciplina Sociologia em toda a rede de ensino, como podemos observar na resolução N° 277/2007 que dispõe sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia na matriz curricular do ensino médio, nas instituições de ensino que integram o sistema estadual de ensino.

O Conselho Estadual de Educação da Paraíba, no uso de suas atribuições, tendo em vista o Parecer N° 38 CNE/CEB, de 07/07/2006, dispôs sobre a inclusão obrigatória das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, e a Resolução N° 04 CNE/CEB, de 16/08/2006, que altera as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

Art. 1º As instituições de ensino públicas e privadas integrantes do Sistema Estadual de Ensino, que ofertam o Ensino Médio em qualquer modalidade, devem incluir, obrigatoriamente, as disciplinas Filosofia e Sociologia na matriz curricular do Ensino Médio a partir do início do ano letivo de 2008.

Art. 2º As disciplinas de que trata esta Resolução deverão integrar a Base Nacional Comum.

Art. 3º As unidades escolares deverão encaminhar ao Conselho Estadual de Educação, para aprovação, as alterações efetuadas no projeto pedagógico, no regimento escolar e na matriz curricular, decorrentes da implantação das disciplinas Filosofia e Sociologia.

Art. 4º A seleção dos conteúdos de ensino de Filosofia e Sociologia deverá levar em consideração as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, propostas pelo Ministério da Educação em 2006.

Art. 5º Para o exercício da docência de Filosofia, exigir-se-á a Licenciatura em Filosofia. Parágrafo único. Comprovada a inexistência de licenciados, poderão assumir a docência no ensino de Filosofia, em caráter temporário, os profissionais na seguinte ordem de prioridade:

I - Bacharel em Filosofia, com licenciatura plena em outra disciplina;

II - Licenciado, com pós-graduação em Filosofia;

III - Licenciado em História, com curso de aperfeiçoamento em Filosofia de, no mínimo, 240 horas, oferecido por Instituição de Ensino Superior reconhecida pelo MEC;

IV - Estudante de Licenciatura em Filosofia com, no mínimo, 75% da carga horária integralizada, devidamente comprovada por declaração emitida pela instituição ministradora do curso.

Na rede estadual de ensino, a inclusão obrigatória das duas disciplinas na Matriz Curricular do Ensino Médio ocorreu pouco mais de sete meses antes da promulgação da lei

federal nº 11.684, de 02 de junho de 2008 – obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia no ensino médio brasileiro –, precisamente no dia 18 de outubro de 2007, quando foi aprovada a Resolução nº 277/2007, do Conselho Estadual de Educação.

A obrigatoriedade determinada pela Resolução 277/2007/CEE/PB englobou as instituições de ensino públicas e privadas que ofertam o Ensino Médio em qualquer modalidade e passou a vigorar no início do ano letivo de 2008, nos termos do art. 1º da normativa.

É importante destacar que o ensino de Sociologia é enfatizado por Sarandy (2013) como o de propiciar um tipo especial de aprendizagem, desenvolvendo a imaginação sociológica. Conforme o autor:

O conhecimento produzido no âmbito das Ciências Sociais deve ser compreendido como ferramenta a instrumentalizar o aluno para um tipo específico de raciocínio, sendo a aprendizagem dos conteúdos conceituais de fundamental importância. A aprendizagem destes, entretanto, não pode ser compreendida como dissociada dos sentidos e teorias que carregam. Por isso, é importante o uso de uma linguagem mais próxima ao universo do aluno, tanto na fala quanto na escrita. Essa linguagem não deve ser simplificada, e os conceitos não devem ser renomeados para evitar dificuldades para os alunos. (SARANDY, 2013, p. 105).

Nos Parâmetros Curriculares da Paraíba para o ensino médio, o ensino da Sociologia deve priorizar conceitos específicos, distribuídos nos três anos como observamos a seguir:

Tabela 11: Conceitos específicos para o ensino da Sociologia no ensino médio

1º ANO	Iniciar com o Surgimento da Sociologia, buscando orientar o estudante dentro das perspectivas do pensamento sociológico, desmontando o senso comum e iniciando o processo de aprimoramento ao pensamento crítico.
2º ANO	A Cultura e Diversidades, mas sem esquecer dos temas Direitos Humanos, Trabalho e Desigualdades Sociais.
3º ANO	A formação Política, tais como: Democracia, Representação Política, Ideologia, além de questões sobre Religiosidade e Cultura. Isso permitirá que os estudantes ampliem sua visão de mundo, seu vocabulário, adquirindo novas formas de percepção, de compreensão e de crítica da sociedade em que vivem.

Fonte: Parâmetros Curriculares de Sociologia para o ensino médio – PB.

No entanto partindo de uma abordagem teórica, pode-se obter conhecimento atrelados para aspectos do cotidiano e da realidade social, que aguça a capacidade de estranhar, desnaturalizar e de criticar as formas e as práticas cristalizadas em nossa sociedade. A Sociologia no Ensino Médio pode e deve colaborar para o entendimento de que a sociedade é

uma edificação humana, fruto de conflitos e disputas e, por isso mesmo, passível de ser transformada.

A disciplina de Sociologia é também importante na experiência de socialização que a escola propicia, uma vez que a reflexão sobre a vida em coletividade pode contribuir para a igualdade e para o maior respeito à diversidade.

No Estado de Pernambuco em 2001 foi aprovada a lei nº 12.142, em 20 de dezembro de 2001, que acrescenta ao currículo escolar do ensino médio nas escolas públicas e particulares as disciplinas de Sociologia e filosofia. Como observamos a seguir:

Art. 1º Acrescenta no currículo escolar de ensino médio na rede pública estadual e nas escolas particulares do estado de Pernambuco as disciplinas de Sociologia e Filosofia.
Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

A Sociologia como disciplina precisa traduzir em saberes escolares os conhecimentos científicos das Ciências Sociais, que potencializam a formação desejada do aluno. De acordo ao Parâmetros Curriculares de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio de Pernambuco, elaborado em 2013, a proposta do ensino de Sociologia para o Ensino Médio tem como perspectiva a importância, para o processo de formação humana, do conhecimento das Ciências Sociais, tendo em vista a apropriação do conhecimento teórico para uma objetivação na realidade social, operando com base nesses conhecimentos.

Amurabi de Oliveira (2011) realiza uma reflexão sociológica sobre o cenário de produção acadêmica em que se encontra o ensino da Sociologia, contribuindo para o debate sobre Ciências Sociais e educação. Para o autor podemos compreender a Sociologia como uma ferramenta que nos permite ver o que sempre vimos e explicar o que já possui explicação no senso comum. Como afirma o autor:

O ensino de Sociologia no sentido forte do termo, deve compreender numa configuração que vá para além de uma proposta bancária de educação. A articulação entre teoria, categorias sociológicas e realidade social deve apresentar-se de forma clara, de modo a tornar significativo o que se diz, para quem se fala. (OLIVEIRA, 2011. p.9).

Ressaltamos que essa disciplina possui um currículo teórico-prático, que trabalha com núcleos conceituais e temáticos, e que a apropriação dos conhecimentos para objetivação na realidade é um de seus objetivos, ou seja, pretende fomentar um novo olhar e uma nova ação sobre o mundo objetivo. (PERNAMBUCO. Secretaria de Educação, 2013).

Nessa perspectiva, o pensamento crítico só pode formar-se, se houver as ferramentas teóricas que permitam perceber os fenômenos sociais criticamente. Está posta a interdependência entre o domínio teórico e a constituição de uma atitude crítico

reflexiva, especialmente no caso dos conhecimentos sociológico, antropológico e político nos quais o ser humano, sua cultura e sociedade, bem como seu contexto sócio-histórico-político são os principais objetos de conhecimento, fundamentais para a formação humana, em especial, para a constituição de uma humanidade desalienada. (PERNAMBUCO, Secretaria de Educação, 2013).

Compreende-se que a disciplina irá fornecer os instrumentos necessários para que os e as alunos criem uma visão distinta para a realidade. No ensino de Sociologia na escola média acontece o encontro dessas explicações que caracterizam e representam a realidade, com temas que fazem parte do cotidiano e da realidade concreta. Com o “objetivo-fim” de desenvolver convicções, valores e atitudes. Por isso, seu currículo é teórico-prático. (PERNAMBUCO, Secretaria de Educação, 2013).

O ensino de Sociologia no ensino médio, como podemos perceber, possui um currículo teórico-prático, organizado por núcleos conceituais e temáticos, que dialogam com a realidade social dos estudantes, porém por estar em um espaço formal de ensino, sua metodologia pode ser hierárquica e vertical.

A importância da discussão sobre a disciplina de Sociologia está no fato de que auxilia os alunos a compreender e explicar as permanências e as transformações que ocorrem nas sociedades humanas e, ao passo que, indica algumas pistas sobre os rumos das transformações. Além de explicações sobre a vida e sobre as sociedades como sendo uma necessidade dos seres humanos. Das relações pessoais aos grandes conflitos mundiais, a Sociologia investiga os problemas que afetam nosso cotidiano, evidenciando a estreita relação entre as questões individuais e as questões sociais.

Desse modo o aluno se considere como sujeito histórico e consiga enxergar o meio social como uma construção humana entendendo os processos sociais como organizadores da dinâmica e do fluxo social, compreendendo o sentido de sua participação. Como observamos:

As teorias são fortes aliadas dos professores quando se trata de reforçar o caráter científico das Ciências Sociais. Cumprem a tarefa de provocar a reflexão dos alunos em torno de questões que fazem parte de seu dia a dia, e que, na maioria das vezes, são explicitadas por cristalizações do senso comum, sem que haja qualquer questionamento em relação às mesmas (MORAES; GUIMARÃES, 2010, 53).

Os Parâmetros Curriculares de Sociologia estabelecem o ensino em núcleos conceituais e temáticos, no tratamento dessa disciplina. Assim, os núcleos foram sistematizados, de modo a contemplarem conceitos e temas relevantes para a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política, que serão distribuídos nos três anos do ensino médio são eles:

- Sociologia e sociedade;

- Cultura, identidade e diversidade;
- Instituições sociais, política e poder;
- Trabalho, estrutura social e desigualdades;
- Cidadania, democracia e movimentos sociais;
- Tecnologias e sociabilidade na contemporaneidade;

A Sociologia como disciplina precisa traduzir em saberes escolares os conhecimentos científicos das Ciências Sociais, que potencializam a formação desejada. O Ensino de Sociologia em Pernambuco é um espaço para o desenvolvimento dos conceitos e temas das Ciências Sociais como um todo. Podemos destacar nos Parâmetros curriculares de Sociologia no ensino médio:

A proposta do ensino de Sociologia para o Ensino Médio que ora apresentamos tem como perspectiva a importância, para o processo de formação humana, do conhecimento das Ciências Sociais, tendo em vista a apropriação do conhecimento teórico para uma objetivação na realidade social, operando com base nesses conhecimentos. Nesse sentido, tomamos como expectativas de aprendizagem, fundamentalmente, o domínio dos conhecimentos dessa área, de modo que o estudante se perceba como sujeito histórico, veja a sociedade como uma construção humana e entenda os processos sociais como organizadores da dinâmica e do fluxo social, compreendendo o sentido de sua participação. (PERNAMBUCO, Secretaria de Educação, 2013)

Portanto o ensino de Sociologia na rede de ensino de Pernambuco, ressalta a relação entre indivíduo e sociedade, onde os alunos podem refletir sobre a dinâmica social, destacando a influência recíproca entre indivíduo e processos sociais.

3.1 – O QUADRO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NA PARAÍBA

Na Paraíba a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia no ensino médio aconteceu, precisamente, no dia 18 de outubro de 2007, quando foi aprovada a Resolução nº 277/2007, do Conselho Estadual de Educação. Em 2008 com a promulgação da lei federal nº 11.684 consolidou a determinação da Resolução 277/2007/CEE/PB englobando as instituições de ensino público e privadas que ofertam o Ensino Médio em qualquer modalidade e passou a vigorar no início do ano letivo de 2008, nos termos do art. 1º da normativa.

Depois da promulgação desta lei iniciaram as políticas públicas para inserir professores capacitados para lecionar a disciplina de Sociologias nas escolas de ensino médio da Paraíba em suas 223 cidades.

Com o intuito de preencher as vagas disponíveis em todo estado, foi realizado em 2008 concurso público com o intuito de efetivar professores da disciplina de Sociologia cumprindo a exigência da lei acima mencionada, no referido ano foram oferecidas 252 vagas para docentes com licenciatura em Sociologia para suprir a elevada demanda de vagas na rede de ensino.

No entanto, o número de vagas foi insuficiente, para atender todas as escolas da rede de ensino, por esta razão todo concurso público realizado foi oferecido vagas para a disciplina. Como podemos observar na tabela a seguir:

Tabela 12 – Concurso público da PB e as vagas oferecidas por disciplinas

ANO DO CONCURSO PÚBLICO - PB	Nº DE VAGAS POR DISCIPLINA	
	Sociologia	História
2008	252	
2012	113	216
2017	20	100
2019	6	78
2020	27	35
Total	418	429

Fonte: Dados da Secretaria de Educação da Paraíba.

Na realidade, as 252 vagas pareceram corresponder a muitos novos postos de trabalho, o que não deixa de ser uma boa oferta. Entretanto, quando se considera a distribuição das vagas pelos 223 municípios paraibanos, verificar-se que a grande maioria das cidades passaram a contar com apenas uma vaga para professor de Sociologia, parecendo uma boa oferta, considerando que até então não havia nenhuma. Portanto no primeiro concurso público deste momento recente da história da Sociologia, as exceções ficaram com os maiores municípios do estado: João Pessoa, com quinze vagas, e de Campina Grande, com onze vagas.

A realização de concurso público é uma garantia da efetivação de professores capacitados para exercer com formação adequada uma educação de qualidade. A demonstração das vagas para docentes de história é relevante, pois grande parte destes docentes assumiram a disciplina de Sociologia para completar a sua carga horária escolar. Como podemos observar na afirmação do autor Antonio Novoa sobre a formação de professores:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NOVOA, p. 13, 1992)

Em 2019, foi realizado o último concurso público. O governo do estado lançou o Edital nº 01/2019 ofertando 1.000 vagas para professores do Ensino Médio na rede estadual de ensino. Por meio do documento, que foi disponibilizado para o público em geral em abril de 2019, com algumas retificações, a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba abriu as inscrições para o ingresso no Cargo de Professor de Educação Básica 3, da Carreira do Magistério Estadual, em cumprimento ao que preconiza o artigo 37, inciso II, da Constituição Federal de 1988, sendo o concurso público organizado pelo Instituto AOCF.

Do total de vagas oferecidas, apenas seis foram destinadas à disciplina de Sociologia (número idêntico ao que foi destinado à disciplina de Filosofia), das 14ª Gerências as vagas foram para atender apenas a demanda da 1ª Gerência Regional de Ensino. Em relação a oferta de vagas das demais disciplinas a diferença é elevada como podemos observar na tabela a seguir:

Tabela 13 – Concurso público da PB e as vagas oferecidas por disciplina

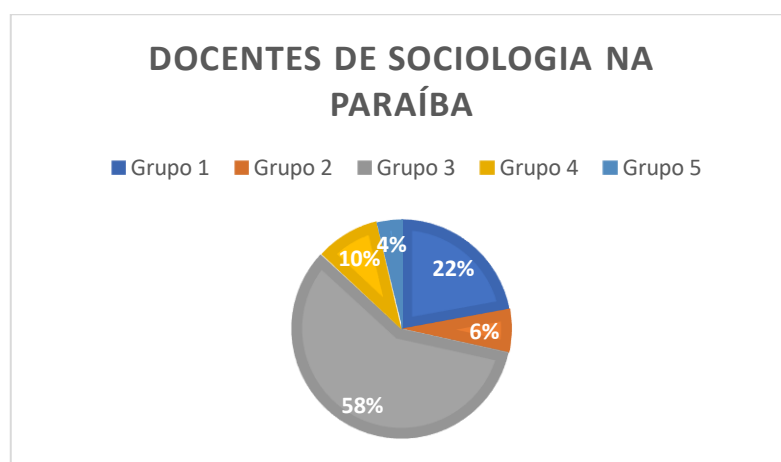
TOTAL DE VAGAS			
Disciplinas	Vagas	Disciplinas	Vagas
Artes	72	História	78
Biologia	150	Inglês	61
Ed. Física	68	Espanhol	18
Física	47	Português	195
Geografia	72	Matemática	199
Sociologia	6	Filosofia	6
Química	28		

Fonte: Dados da Secretaria de Educação da Paraíba.

Podemos observar que a disciplina de Sociologia foi, paulatinamente, sendo inserida no quadro de professores efetivos da rede estadual da Paraíba por meio da realização de concursos públicos. Desta forma destaca a sua importância para a formação dos jovens, por outro, seus

professores se veem condicionados a um grupo que estão abrindo espaço, efetivamente, no mundo de trabalho. Como observamos no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Docentes de Sociologia PB



Fonte: MEC/Inep/Censo Escolar 2019.

Constatamos que no gráfico o grupo 1, corresponde aos docentes que apresentam formação superior na disciplina de Sociologia sendo apenas 22,1%, o grupo 2 – docentes que possuem bacharelado com 6,3%, grupo 3 – docentes que apresentam licenciatura em outra disciplina com 58,3%, grupo 4 – docentes com formação superior não considerada nas categorias anteriores com 9,4% e o grupo 5 – são os docentes que não tem formação superior com 3,7%.

Diante dos dados expostos percebemos que a rede estadual de ensino da Paraíba ainda tem um longo caminho para inserir os docentes de Sociologia, com formação adequada, no seu quadro de professores devido a demanda elevada para o ensino médio.

Com a obrigatoriedade da inclusão da Sociologia observamos que a maioria dos docentes estão inseridos nas instituições estaduais (790), federais (21) e nas escolas privadas (172), contudo a responsabilidade do ensino médio cabe aos estados da federação, por isso apresenta o maior número de escolas e professores de Sociologia. Como observamos na tabela abaixo:

Tabela 14 - Distribuição do quadro de professores de Sociologia por dependência administrativa – PB.

Dependência administrativa	Nº Total de professores	Porcentagem (%)
Federal	15	1,53%
Estadual	835	85,20%
Privada	130	13,26%

Fonte: Dados do Censo Escolar 2019.

No entanto ressaltamos a distribuição nas dependências administrativas levando em consideração a formação adequada dentro do quadro de professores. Mesmo que as escolas estaduais se apresentam com a maior parte dos professores e, por conseguinte, representar o principal lugar de trabalho para os docentes licenciados em Sociologia.

Tabela 15 - Distribuição do quadro de professores formados em Sociologia na - PB.

Dependência administrativa	Nº total de professores	Formados em licenciatura em Sociologia	Formados em bacharelado em Sociologia
Federal	15	10 (66%)	5 (33%)
Estadual	835	418 (50,05%)	30 (3,59%)
Privada	130	55 (1,19%)	20 (15,38%)

Fonte: Dados do Censo Escolar 2019.

De acordo com a tabela, observamos que o Estado da Paraíba mesmo inserindo docentes licenciados em Sociologia na rede de ensino, ainda precisa avançar na adequação da formação desses professores que possam atuar nos 223 municípios do Estado e que estão inseridos nas salas de aula de ensino médio, pois apenas 418 possuem o curso de licenciatura em Sociologia. Seja com a contratação efetiva via concurso público ou ainda com políticas públicas que estimulem os docentes para uma formação continuada, ofertadas pela iniciativa da própria rede estadual ou proporcionada as condições legais para que o docente procure sua qualificação.

Em 2020 não foi possível realizar mais um concurso público devido aos impactos da pandemia da Covid-19, porém o governo do Estado da Paraíba convocou professores que fizeram o último concurso realizado em 2019, por esta razão foram convocados 27 docentes para preencher as vagas da disciplina de Sociologia na rede de ensino.

Atualmente a Secretaria Estadual de Educação está elaborando mais um edital com o intuito da contratação de mais professores para rede de ensino, a expectativa é que a prova seja realizada no segundo semestre de 2022. Espera-se que a oferta de vagas de Sociologia seja maior do que o concurso de 2019 devido a demanda elevada que existe na rede de ensino da Paraíba.

3.2 – O QUADRO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA EM PERNAMBUCO

No Estado de Pernambuco em 2008 foi realizado concurso público para preenchimento de vagas no quadro permanente de pessoal do sistema público Estadual de Educação. No edital foi ofertado o número de 3.033 vagas para o cargo de professor para suprir a demanda das diversas disciplinas da rede de ensino, para atender a expectativa da lei federal nº 11.684, de 02 de junho de 2008 – obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia no ensino médio brasileiro – foram disponibilizadas 185 vagas para o ingresso de docente para a disciplina de Sociologia.

Como podemos observar na tabela abaixo com o número de vagas ofertadas para as ciências humanas:

Tabela 16 – Concurso público de PE e as vagas disponíveis por disciplinas

DISCIPLINAS	TOTAL DE VAGAS
Sociologia	185
Filosofia	185
História	230
Geografia	252

Fonte: Edital do concurso público da Secretaria de Educação de Pernambuco 2008.

No tocante a disciplina de Sociologia destacamos que a sua presença, na grade curricular, ao longo da sua história, é marcada pela sua oscilação. Desta forma caracteriza-se um movimento que marca a sua inclusão e exclusão, repetidas vezes, em razão de tensões ideológicas e divergências pedagógicas no processo histórico de consolidação da Sociologia na educação básica.

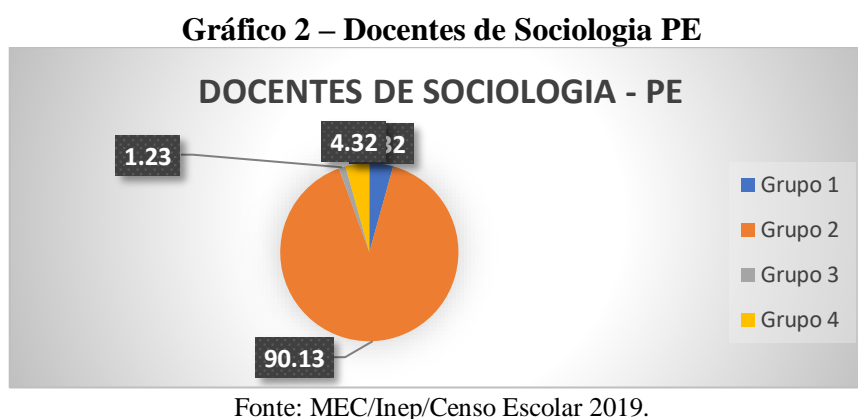
Essa descontinuidade, dentro do ambiente escolar, tem dado à disciplina uma posição secundária nas escolas de ensino médio. Também não há um grupo de professores que possa trocar experiências no processo de ensino-aprendizagem como acontece com outras disciplinas já consolidadas como: História e Geografia. Assim sendo, podemos considerar a disciplina de Sociologia como um campo profissional ainda limitado. Como ressalta Silva (2004, p 83):

É interessante observar que a volta desta disciplina implica em inúmeros problemas, tais como: a falta de tradição, experiência e pesquisa sobre o ensino de Sociologia; a

falta de material didático adequado aos jovens e adolescentes; a falta de metodologias alternativas e eficazes no ensino desta disciplina. (SILVA, 2004, p.83)

A rede de ensino é formada por 17 gerencias regionais, logo constata-se que os 185 docentes de Sociologia efetivados, não vão suprir a alta demanda da rede. Com isso as aulas acabam sendo ministradas, na maioria das vezes, por professores sem a formação adequada – como professores de História e Geografia – que assumem a disciplina para complementar sua carga horária.

Podemos observar então que temos por um lado a valorização da Sociologia por meio dos aparelhos legais, que garantem sua importância para a formação dos jovens, por outro, seus professores se veem condicionados a um grupo que ainda não tem seu espaço, efetivamente, no mundo do trabalho. Como observamos no gráfico a seguir:



Podemos destacar no gráfico acima o grupo 1, que corresponde, aos docentes licenciados ou bacharel em Sociologia sendo apenas 4,32%, o grupo 2 – docentes formados em outros cursos – 90,13%, o grupo 3 – docentes com bacharelado em Sociologia – 1,23% e o grupo 4 – sem formação – 4,32% que atuam na rede de ensino ministrando as aulas de Sociologia.

A institucionalização mais recente da Sociologia, ao lado da Filosofia e a falta de interesse do setor público na contratação de professores com formação na área, explica esses números, onde a porcentagem de docentes com formação específica é insignificante, em relação aos docentes que lecionam Sociologia sem formação adequada para exercer o cargo, esse aspecto implica diretamente na qualidade do ensino, portanto 90,13% dos professores que lecionam Sociologia na rede de ensino de Pernambuco não tem formação adequada. Como Novoa considera:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. A dinamização de dispositivos de investigação-ação e de investigação-formação pode dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão. (NOVOA, p.16-17,1992)

Além disso, é preciso analisar que as aulas de Sociologia têm sido preferencialmente utilizadas como complementação de carga horária pelos professores de História e Geografia na grade curricular do Ensino Médio.

Em 2016, foi realizada uma seleção simplificada pelo estado de Pernambuco, com oferta de 374 vagas para docentes, com o intuito da contratação temporária para suprir a falta de professores com formação específica, desta forma melhorar a qualidade do ensino com docentes capacitados. Contudo apenas 7 vagas foram direcionadas para a Sociologia e 17 para História, levando em consideração o tamanho e a falta de profissionais com formação específica, para a rede de ensino esse número de docentes é insignificante.

Todavia, a falta de formação inicial e o acúmulo de disciplinas dificultam, também, a construção de uma “identidade docente” do professor de Sociologia na rede pernambucana. Onde podemos observar que esse processo de construção da identidade segundo Pimenta:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão”, assim como “da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas (PIMENTA, 1999, p. 19).

Entretanto, é importante que aconteça uma mobilização do que a autora chama de “saberes da docência”, que são três: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. A experiência é constituída – pelos saberes que “os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática” (PIMENTA, 1999, p. 20); os saberes pedagógicos são construídos no confronto entre “os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia” e a prática dos professores (PIMENTA, 1999, 26).

Portanto, no que a autora chamou de “conhecimento” que encontramos o obstáculo para a construção da identidade de “professor de Sociologia”. Para autora:

[...]conhecer não se reduz a se informar” por que “é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento (PIMENTA, 1999, p. 22).

Em relação a disciplina de Sociologia, não é suficiente apenas expor em uma aula a teoria e conceitos, mas operacionalizá-los junto aos alunos, servindo como forma de explicar a

vida cotidiana, proporcionando o desenvolvimento da imaginação sociológica, como nos apresenta Wright Mill:

Seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos (MILLS, 1982, p. 11).

Com a inclusão da obrigatoriedade do ensino de Sociologia podemos constatar que a maioria dos docentes estão inseridos nas instituições federais e rede estadual, no total de 25 e 1344, docentes respectivamente, uma vez que cabe aos estados da federação a responsabilidade pelo ensino médio, etapa do ensino na qual há a obrigatoriedade da disciplina. Como observamos na tabela abaixo:

Tabela 17 – Distribuição do quadro de professores de Sociologia por dependência administrativa.

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	Nº TOTAL DE PROFESSORES	PORCENTAGEM %
Federal	25	1,6%
Estadual	1344	86,8%
Privada	168	10,8%

Fonte: Dados do Censo Escolar 2019 (INEP, 2020).

Contudo é importante destacar a distribuição nas dependências administrativas levando em consideração a formação adequada dos docentes. Ainda que as escolas estaduais computarem com a maior parte dos professores e, por conseguinte, representar o principal lugar de trabalho para os docentes licenciados em Ciências Sociais, apenas 3,87% dos professores têm essa formação adequada e 0,45% são formados no bacharelado.

Com isso, a maioria dos estudantes do Ensino Médio de Pernambuco têm professores com outras formações como intercessores dos conhecimentos sociológicos. Já a rede federal de ensino – os Institutos Federais, o Colégio de Aplicação e o Colégio Militar, por exemplo – tem 60% dos professores de Sociologia formados em Ciências Sociais, seja licenciatura ou bacharelado. Os dados estão detalhados na tabela abaixo:

Tabela 18 - Distribuição do quadro de professores de Sociologia formados em Ciências Sociais

Dependência administrativa	Nº total de professores	Formados em Licenciatura em Ciências Sociais	Formados em Bacharelado em Ciências Sociais
Estado	1344	52 (3,87%)	6 (0,45%)

Federal	25	5 (20%)	10 (40%)
Privada	168	10 (5,95%)	3 (1,75%)

Fonte: Dados do Censo Escolar 2019 (INEP, 2020)

De acordo com a tabela, percebemos que o estado de Pernambuco ainda tem muito que avançar na adequação da formação dos professores de Sociologia que estão inseridos nas salas de aula do ensino médio, seja com a contratação via concurso público ou ainda com políticas públicas que incentivem os docentes para uma formação continuada, – seja ofertadas pela iniciativa da própria rede estadual ou proporcionada as condições legais para que o professor procure uma pós-graduação nas instituições de ensino superior como a Fundaj, UFPE, UPE e UFRPE que oferecem especializações, mestrados e doutorados na área de Sociologia.

É de suma importância essa qualificação dos professores para a qualidade das aulas e para a formação de alunos com uma reflexão crítica da realidade social que estão inseridos. Em relação à formação em cursos de pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado), encontramos os seguintes números, veja a tabela:

Tabela 19 – Distribuição do quadro de professores de Sociologia com pós-graduação por dependência administrativa PE

Dependência administrativa	Nº total de professores	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
Federal	25	2 (8%)	18 (72%)	5 (20%)	25 (100%)
Estado	1344	500 (37,2%)	28 (2,1%)	0 (0%)	528 (39,3%)
Privada	168	44 (26,2%)	13 (7,74%)	2 (1,2%)	59 (35,12%)

Fonte: Dados do Censo Escolar 2019 (INEP, 2020).

Verificamos que é considerável o número de professores da rede estadual que cursaram uma especialização. Porém, esse número desaba de maneira drástica na medida em que se eleva o título acadêmico. Podemos constatar que esse fenômeno se encontra relacionado com as políticas de formação continuada oferecidas pelo governo estadual e as condições efetivas dadas aos professores, resultando na impossibilidade, por vários fatores, seja as condições financeiras – pois os professores precisam continuar trabalhando – ou a alta carga-horária, por exemplo.

Desta maneira os docentes não conseguem uma dedicação exclusiva aos cursos de mestrado e doutorado, que são mais longos e que demandam maior tempo para a realização das pesquisas. Na rede federal, notamos, uma realidade totalmente distinta, onde 100% dos professores cursaram algum tipo de pós-graduação, com ênfase para os cursos de mestrado e doutorado.

4 – A EREER NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NA PARAÍBA

Na Paraíba a formação continuada para professores voltado para EREER é oferecida pela UFCG, que em 2014 aprovou o curso de pós-graduação Lato Sensu, denominado Especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais é ofertado no campus de Campina Grande, sob a responsabilidade do Centro de Humanidades – CH, é voltado para professores da área de humanas, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC).

O curso tem como objetivo a qualificação de professores da rede pública de ensino para o exercício do trabalho didático-pedagógico e conceitual sobre as relações étnico-raciais e o ensino da história e da cultura Afro-Brasileira, contribuindo para a formação continuada de educadores que atuam no ensino de história, Sociologia e de áreas afins; áreas que articulam as relações étnico-raciais enquanto tema transversal nos níveis fundamental e médio.

O curso tem uma carga horária total de 360 horas de aula, e ofereceu 100 (cem) vagas, a serem preenchidas por candidatos que atendam aos seguintes critérios: encontrar-se na condição de profissional efetivo da rede pública e ter concluído um curso de Licenciatura. Dentre os principais objetivos do curso podemos destacar:

- Qualificar professores da rede pública de ensino para o exercício do trabalho didático-pedagógico e conceitual sobre as relações étnico-raciais e o ensino da história e da cultura Afro-Brasileira;
- Intervir no debate sobre as relações étnico-raciais a partir do arcabouço discursivo da disciplina História e de áreas afins;
- Construir práticas educacionais que se orientem pela politização dos processos de exclusão e inclusão étnico-raciais;
- Contribuir para a formação continuada de educadores que atuam no ensino de história, de áreas afins e áreas que articulam as relações étnico-raciais enquanto tema transversal nos níveis fundamental e médio;

Até o ano de 2019 foram formadas cinco turmas de docentes especialistas em Educação para as Relações Étnico-Raciais, de acordo aos três eixos temáticos: debates das relações étnico-raciais; identidades, práticas docentes e pesquisa e cotidiano e ação pedagógica.

Apresentando a grade curricular a seguir:

**ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA
AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

NOME DA DISCIPLINA – 30horas
1. Conflitos étnicos na América: uma visão histórica 2. História e Historiografia Afro-brasileira 3- Os topos da miscigenação na Sociedade brasileira 4. Cultura Visual & Diversidade Étnica 5. Metodologia para o ensino das relações étnico-raciais 6. História, meio ambiente e questões étnicas 7. História e etnias indígenas no Brasil 8. As relações étnico-raciais nos livros didáticos 9. A diversidade étnico-racial na literatura brasileira 10. Cultura e identidades étnico-raciais 11. Identidades e conflitos sociais nas relações étnico-raciais 12. As relações étnico-raciais: registros fotográficos

O campus da UFCG, de Campina Grande e de Sumé, recebe o Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO iniciando suas atividades em março de 2018. O objetivo da pós-graduação é a formação de excelência de docentes, pesquisadores e profissionais, para atuarem na elaboração e difusão do saber e no desenvolvimento da área de Ciências Sociais, possui área de concentração em Ensino de Sociologia e as seguintes linhas de pesquisa: Educação, escola e sociedade; Juventude e questões contemporâneas; e Práticas de ensino e conteúdos curriculares.

No entanto o Profsocio não apresenta em sua grade curricular nenhuma disciplina voltada para a educação étnico racial, mesmo sendo uma pós-graduação voltada para professores de Sociologia que estão inseridos nas redes estaduais de ensino, essa lacuna deveria ser preenchida e atendendo a lei 10.639/2003 inserindo disciplinas obrigatórias e optativas na grade curricular do curso de mestrado em rede nacional. Desta forma o perfil do profissional a ser formado é o de docente-pesquisador altamente qualificado para o exercício da docência e a produção, socialização e intervenção do conhecimento educacional no âmbito da universidade e do ensino médio.

A formação continuada é imprescindível para que o professor não seja apenas responsável pela formação científica ou técnica dos alunos, como também pela formação humana, especialmente para a diversidade étnico racial presente na sociedade brasileira.

Logo, deverá tomar para si as atribuições de que a sua formação vai muito além do

ensinar conteúdos, mas outros aspectos relevantes devem ser considerados, como a visão de mundo que o aluno possui, como encaram a ciência, quais suas perspectivas de vida etc.

No tocante a temática étnico racial em atendimento a Lei 10.639/03, que tornou obrigatório no país o ensino de história e de cultura africana e afro-brasileira nas escolas em sua totalidade, a legislação foi uma grande conquista, principalmente dos movimentos sociais negros e parceiros que lutavam há bastante tempo pela inserção do tema na educação, ainda enfrenta uma série de barreiras para ser de fato implementada com qualidade. Portanto na sua proposição política de combate ao racismo e às discriminações raciais no âmbito dos sistemas de ensino o parecer do Conselho Nacional de Educação menciona:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores [...]. É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes asiáticos, além das de raiz africana e europeia (BRASIL, 2004, p.8)

Nesta perspectiva a tabela abaixo apresenta todos os cursos de Sociologia oferecidos nas instituições de ensino superior da Paraíba, colocando em evidência as disciplinas voltadas para uma educação étnico-racial com a carga horária, sazonalidade de cada curso com o ano de implantação e o número de vagas disponibilizadas para aos alunos.

A inserção das respectivas disciplinas nos cursos é posteriormente a promulgação da lei 10.639/03, caracterizada inicialmente como uma decisão política, suas implicações pedagógicas mobilizaram dimensões amplas em relação à ação daqueles sujeitos que deverão aplicar a lei.

Tabela 20 – Disciplinas específicas em ERER das universidades da PB

Cursos de Graduação	Disciplinas Específicas em ERER	Carga horária no curso especificamente voltada para o ERER	Sazonalidade do curso	Ano de implantação	Nº de vagas ofertadas no curso
Sociologia - UEPB	*História e cultura afro-brasileira;	60h	Anual	2016	40
	*Educação, cultura e diversidade;	60h			40
	*História e cultura africana;	60h			40
	*Antropologia dos afro-brasileiros;	60h			40
	*Direitos humanos, diversidade e inclusão social;	60h			40
Ciências Sociais – UFCG (Campina Grande)	*Relações étnico-raciais;	60h	Anual	2018	40
Ciências Sociais – UFCG (Sumé)	*História e Cultura afro-brasileira;	60h	Anual	2018	30
Ciências Sociais - UFPB	*Relações étnico-raciais;	60h	anual	2006	30
	*Estudos afro-brasileiros;	60h		2006	

Fonte: site do curso das UFPB

No entanto a Secretaria Estadual de Educação da Paraíba não ofertou capacitações para a ERER, no período que esta pesquisa está sendo realizada, entre 2019-2021. Contudo esse período coincidiu com o início da pandemia da covid-19, com isso todas as capacitações oferecidas pela Secretaria de Educação Estadual foram voltadas para o ensino remoto e o uso das tecnologias nas aulas do ensino médio.

4.1 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA

No Estado da Paraíba foi criado em 2015 o Plano Estadual de Educação – PEE, com vigência de 10 (dez) anos, apresentando algumas diretrizes como: universalização do atendimento escolar, superação das desigualdades educacionais dando ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, melhoria da qualidade da educação, formação para o trabalho e para a cidadania, com destaque nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade e valorização dos profissionais da educação.

Contudo, destacamos que o PEE da Paraíba menciona dentre as temáticas abordadas uma no tocante à “Diversidade e educação para as relações étnico-raciais”. Nesta perspectiva, a legislação educacional brasileira, tem avançado, no sentido de garantir que as conquistas destas áreas sejam consolidadas, inicialmente, como fundamento constitucionalmente garantido e, posteriormente, normatizado na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), no PNE (Plano Nacional de Educação) e nas diversas Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais, específicas a cada área.

No texto final da LDB, Lei nº 9.394/1996, a história e a cultura da população negra a ser considerada de uma maneira:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (LDB, 2010, p. 27).

Com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as questões de educação e racismo foram contempladas no volume 10 que trata sobre os “Temas Transversais: Pluralidade Cultural”, fornecendo as diretrizes iniciais para a inserção dos conteúdos voltados para a discussão da diversidade sociocultural do Brasil:

[...] a educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. [...] A escola, ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças – não o elogio à desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa; podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento (BRASIL, 2001, p. 96-97).

Em 2003, o governo brasileiro sancionou a Lei. n ° 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Esta Lei foi alterada por meio da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que

passou a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

Em 2004, foram divulgados dois importantes documentos do Ministério da Educação: a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as diretrizes para aplicabilidade da mencionada lei; e o Parecer CNE/CP 03/2004, expresso num texto com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em todos os níveis de escolarização de crianças, jovens, adultos e idosos no Brasil.

No ano de 2009, como resultado de parceria governamental com a sociedade civil/organizações negras, foi lançado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, um documento que resultou de parceria governamental.

No caso da Paraíba, o desdobramento deste processo foi, inicialmente, a criação da Lei 10.639/03 que passou a ser observada no “Plano Institucional” do município de João Pessoa, que realizou debate para se elaborar as Diretrizes para implementação da Lei 10.639/03 em João Pessoa, com a participação de órgãos públicos como a Secretaria Municipal de Educação, com a então Assessoria da Diversidade Humana, vinculada à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, e com a Coordenadoria de Políticas Públicas para as Mulheres e em parceria com várias organizações negras, sendo as referidas Diretrizes aprovadas no início do ano seguinte, pelo Conselho Municipal de Educação, conforme Resolução 002/2007 – “Implementa a educação das relações étnico-raciais e o ensino da temática de história e cultura afro-brasileira e africana no sistema municipal de ensino”.

No ano de 2010, ocorreu a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Paraíba, por meio do Processo CEE/PB (Conselho Estadual de Educação da Paraíba) nº 0021983- 5/2010 e do Parecer nº 149/2010 que foi aprovado em 1 de junho de 2010, a Resolução do CEE/PB visou complementar os marcos regulatórios da Lei 10.639/03.

Finalmente, o governo estadual passou a reconhecer as alterações da LDB, e passaram a incluir no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade do estudo da história afro-brasileira e indígena.

Nesse mesmo sentido, também em 2010, passou a funcionar o Fórum Estadual de Diversidade Étnico-racial, um órgão governamental, com composição mista, isto é, composto

por gestoras (es), integrantes de organizações negras, de grupos aliados e professoras (es) da Educação básica (de várias regiões da Paraíba) ao ensino superior (das três universidades públicas do Estado), e integrantes de organizações negras, com o objetivo de acompanhar e propor políticas públicas no âmbito da educação das relações étnico-raciais. A participação da sociedade civil organizada ressalta uma contribuição “singular” como nos apresenta COELHO, 2013 no que tange ao advento da Lei nº 10.639/2003:

Ela não emergiu do interior do sistema educacional, entendido aqui como as instâncias normativas e operacionais (o Ministério e as Secretarias de Educação – estaduais e municipais) e suas instâncias constituintes e legitimadoras, como o discurso acadêmico e os cursos de formação docente. Ela nasceu da demanda da sociedade civil organizada. Foram os movimentos civis que apontaram uma lacuna na formação oferecida: o subdimensionamento da participação do Negro na formação da nacionalidade brasileira e uma orientação exclusivamente europeia na compreensão dos processos que conformavam a trajetória histórica brasileira. (COELHO e COELHO, 2013, p.95)

Percebe-se, assim, que no plano legal, o Brasil avançou com a obrigatoriedade da Lei 10.639/03 e a Paraíba seguiu os mesmos passos. Na Paraíba temos observado uma situação de extremas desigualdades socioeconômicas e de difusão de práticas racistas no cotidiano, atingindo não só as subjetividades dos envolvidos, como os/as estudantes que ainda não têm recebido conteúdos que mostram o protagonismo de pessoas negras na sociedade brasileira.

O índice de mortalidade de jovens negros na Paraíba é alarmante sendo o estado considerado um dos mais violentos do Brasil. A incorporação da diversidade cultural no currículo escolar é um dos principais desafios da atualidade, de forma interdisciplinar e transversalmente, entendendo-a como uma perspectiva ampla que envolve diferenças em relação ao outro, individual ou coletivo, e pressupõe um padrão estabelecido, e que deve ser questionado. É importante destacar que a Paraíba possui ampla diversidade étnico-racial, destacando a população negra, os povos indígenas e ciganos, o que reforça ainda mais a necessidade de se trabalhar a valorização da diferença no contexto escolar.

Pensar um modelo de educação antirracista no âmbito nacional e estadual é a alternativa viável à democratização do acesso e a permanência do estudante negro na escola, ao mesmo tempo em que estaremos contribuindo para a formação de cidadãos críticos e ativos capazes de promover mudanças na sociedade.

A Meta 14 criada no PEE enfatiza que: “Implementar a educação das relações étnico-raciais, garantindo o cumprimento da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino no estado da Paraíba”.

A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica foi instituída por meio do Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, revogado pelo Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016, que amplia a abrangência da política nacional de formação para todos os profissionais da educação básica. A finalidade dessa política é organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios, a formação inicial e continuada desses profissionais que atuam nas redes públicas da educação básica.

Em cumprimento ao artigo 4º do Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, foi criado o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado da Paraíba, também no ano de 2009, a quem cabe a formulação de planos estratégicos, além do acompanhamento da sua execução e de sua revisão periódica.

O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente da Paraíba (FEPAD-PB) elaborou as suas normas internas de funcionamento, bem como o seu primeiro Plano Estratégico de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica do Estado da Paraíba, com base nas orientações emanadas do MEC.

Adotou-se a estratégia de estimular arranjos educacionais no âmbito do estado, coordenados pela Secretaria de Estado de Educação, envolvendo também as administrações municipais e as Instituições Públicas de Ensino Superior –IPES que oferecem cursos de licenciatura, com base nas diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE, 2007), que estabeleceu, no país, um novo regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios.

A concepção de formação docente apresentada pelo documento oficial do Estado da Paraíba - PLANO ESTRATÉGICO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA DO ESTADO PARAÍBA – busca uma formação permanente que abrange a formação inicial e continuada de forma orgânica, que faz a leitura e releitura da prática nas escolas, com o objetivo de melhorar a educação básica da rede pública paraibana. De acordo com Paulo Freire, 1996:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 1996, p.43-44)

Formar os educadores permanentemente, na perspectiva de Paulo Freire, é contribuir para uma educação problematizada e transformadora, que forme sujeitos capazes de fazer uma

leitura crítica do mundo; é garantir o respeito à diferença, seja de gênero, religião, raça, etnia e classe social; é contribuir para a mudança da realidade educacional do país e de nosso Estado.

Este plano estratégico busca estabelecer uma sintonia entre a formação inicial de docentes, os princípios prescritos pela LDB, bem como as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, incluindo os diversos níveis, etapas e modalidades. Com o intuito de fomentar as proposições de orientações gerais que apontem na direção da qualificação dos profissionais da educação e do atendimento às necessidades atuais da educação básica no nosso Estado.

A promoção da melhoria da qualidade do ensino, garantindo aprendizagens significativas para cada cidadão/cidadã paraibano (a) é um dos principais objetivos do poder público do Estado da Paraíba. Para tanto, faz-se necessário instituir uma política global de valorização dos profissionais da educação, a qual implica, além de um salário digno, boas condições de trabalho e a oferta de formação inicial e continuada, pelas Instituições de Educação Superior - IES identificam-se, no cenário da educação pública estadual, os esforços dos sistemas de ensino e das instituições formadoras em formar e qualificar docentes.

Formar mais e melhor os profissionais do magistério que atuam no ensino médio é apenas uma parte da tarefa. É preciso que seja garantida aos docentes a continuidade de seu processo de formação. De um lado, há de se repensar a própria formação, tendo em vista os desafios presentes e as novas exigências no campo da educação, que demandam profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, em especial, os docentes de Sociologia que fazem parte da rede de ensino estadual.

É necessário promover ações para a formação continuada de professores (as) das diversas etapas e modalidades, a fim de prevenir discriminação e garantir a educação escolar diferenciada às crianças negras respeitando suas crenças, costumes e tradições. Consolidando uma colaboração com a União e com os municípios, campanhas educativas, bem como elaborar material didático relacionado às diversas etnias para divulgação e utilização nas escolas do Estado, considerando a identidade cultural do Estado da Paraíba.

No tocante a uma efetivação de uma colaboração da União e dos municípios ao cumprimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que determinam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas. Estimulando a inserção nos cursos de graduação de conteúdos que promovam o combate ao racismo, o respeito às diferenças, a laicidade do Estado e as manifestações culturais na educação básica, a fim de combater o racismo institucional.

No entanto é importante explicitar as disciplinas voltadas para a EREER dos cursos oferecidos nas instituições de ensino superior da Paraíba, que foram inseridas na grade curricular dos cursos de graduação depois da Lei 10.639/2003 que tornou obrigatório no país o ensino de história e de cultura africana e afro-brasileira nas escolas, destacando a carga horaria, a sazonalidade do curso, ano de implantação e o número de vagas disponíveis.

Desta forma fica evidente que a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia a partir de 2008 pela lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008 altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio, fortaleceu os cursos de Ciências Sociais que já existiam e favoreceu a criação de novos cursos de graduação em universidades. Como o autor Amurabi Oliveira afirma que:

Com o advento da Lei Nº 11.684/08, a necessidade de se repensar os cursos existentes se coloca como proeminente, bem como surge uma demanda real para a criação de novos cursos de Ciências Sociais, visando à formação de professores de Sociologia. É nesse curto intervalo de tempo que analisamos, entre os anos de 2008 e 2013, que ocorre a ampliação mais significativa do número de cursos de Ciências Sociais no Nordeste, sendo criados mais onze novos cursos junto às seguintes Universidades por Estado: Bahia, Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; Maranhão, UFMA, nos campi de Bacabal, Imperatriz e São Bernardo; Paraíba, UFCG, campus de Sumé; Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Pernambuco – UPE; Piauí – Universidade Estadual do Piauí (UESPI), totalizando 11 novos cursos, ou seja, um aumento de 78% no número total, sendo que tais cursos ofereceram conjuntamente no ano de 2013 mais 520 vagas para a formação de professores habilitados a lecionar Sociologia na Educação Básica (AMURABI, 2015, p. 290).

Porém de acordo ao autor Amurabi (2015) podemos observar que tais cursos são voltados para a formação de professores habilitados a lecionar Sociologia, esse aspecto se deve ao fato de que são todos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais.

5 – A EREER E OS DOCENTES DE SOCIOLOGIA EM PERNAMBUCO

O Plano Estadual de Educação (PEE) de 2015-2025 representa um marco para o avanço na concretização das políticas educacionais do Estado de Pernambuco, constituindo-se em documento norteador para a educação no próximo decênio. Abrange um conjunto de medidas voltadas para a melhoria da qualidade da educação, para o aperfeiçoamento da participação cidadã e da gestão democrática, para a promoção crescente da valorização dos profissionais da

educação, para o enfrentamento das desigualdades e valorização da diversidade, e de um padrão sustentável de financiamento da Educação.

Este Plano tem suas metas e estratégias alinhadas ao Plano Nacional de Educação, e expressa um compromisso político de Estado que transcende governos e promove mudanças nas políticas educacionais geradoras de avanços no processo educacional, e em consequência, da qualidade de vida da sociedade pernambucana.

O PEE se pauta pela concepção da educação como direito de todos e responsabilidade do Estado e da sociedade, cuja materialização terá na institucionalização do Sistema Estadual de Educação de Pernambuco articulado ao Sistema Nacional de Educação, o suporte para a realização de ações em regime de colaboração com a União e os Municípios.

Construído em um processo participativo coordenado pelo Fórum Estadual de Educação de Pernambuco, instância de interlocução entre a sociedade política e a sociedade civil, o PEE tem como foco a democratização do acesso, a qualificação da permanência do estudante na educação básica e na educação superior, a elevação dos patamares de qualidade da educação oferecida nas diversas etapas e modalidades e a valorização dos profissionais da educação, dimensões que estão em consonância com o amplo debate instaurado em todo o Estado.

A valorização da diversidade com o intuito de combater as desigualdades, além de questões mais específicas, portanto, a política educacional visa à superação das desigualdades que envolvem os estudantes em todas as suas dimensões.

Assim, no que se refere às relações étnico-raciais, a política educacional se expressa por meio de ações afirmativas que devem colaborar para a erradicação das desigualdades raciais e sociais, valendo-se da promoção de uma educação antirracista compromissada com o combate a todas as formas de discriminação, com a valorização e respeito à diversidade. Como o autor Oliveira afirma:

“O que a legislação propõe não está em conformidade epistemológica com certa tradição curricular praticada nos sistemas de ensino. Assim, instituir inicialmente a obrigatoriedade do ensino de história da África e dos negros no Brasil requer um complexo investimento na formação docente e uma problematização dos referenciais teóricos e pedagógicos dos cursos de graduação e licenciatura.” (OLIVEIRA, 2012)

Entretanto é imprescindível assegurar a obrigatoriedade do ensino da história das populações negras e indígenas do Brasil como uma das condições à valorização da identidade étnico-racial e construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural. Ou seja, a tônica da política explicitada no PEE, reiterativa das linhas adotadas no PNE, é romper com a ideologia dos iguais e valorizar as diferenças e a diversidade requer uma atuação sobre os mecanismos

sociais que transformam as diferenças em desigualdade e apagam a realidade da igualdade na diferença.

Nessa perspectiva, a implantação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira exigirá o acompanhamento do Conselho Estadual de Educação e dos Conselhos Municipais de Educação, junto às entidades do movimento negro, os quais deverão observar a evolução da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro brasileira e Africana, dentro do regime de colaboração e autonomia, dando importância aos planejamentos, sem omitir a participação dos interessados, definindo medidas urgentes nos cursos de formação de professores e incentivando a construção e a divulgação de conhecimentos, o desenvolvimento, a pesquisa e o envolvimento comunitário nas questões étnico-raciais.

As políticas do estado de Pernambuco para a formação de professores para uma educação étnico-racial, foram coordenadas pela Gerência de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania, fazendo parte do Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais.

As ações de formação continuada de professores desenvolvidas pela Secretaria de Educação de Pernambuco relacionadas à educação das relações étnico-raciais foram implementadas de forma tardia, somente a partir de 2015, doze anos depois da promulgação da lei que estabeleceu a obrigatoriedade nos currículos escolares da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, no caso, a lei 10.639/03.

Com o intuito de criar um programa de formação para os(as) professores(as), em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em colaboração com o Fórum de Educação e Diversidade Étnico-Racial, NEAB's das instituições públicas de ensino superior, MEC e organizações dos movimentos negro e indígena, sobre a temática da educação das relações étnico-raciais, assegurando-lhes a participação, com disponibilidade de carga horária, em pelo menos 40 (quarenta) horas anuais nas atividades de formação (cursos, simpósios, debates, encontros, congressos, etc.). Realizando uma socialização de experiências e capacitação específica com as equipes gestoras sobre racismo institucional e as suas diversas formas de manifestação no cotidiano escolar. Como afirma Novoa em relação a formação de docentes:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. A dinamização de dispositivos de investigação-ação e de

investigação-formação pode dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão. (NOVOA, p.16-17,1992)

As formações para os docentes foram ofertadas em todas as gerências regionais de ensino do Estado de Pernambuco com a intenção de que toda rede de ensino fosse contemplada. No entanto, destacaremos as formações que aconteceram nos anos de 2019 e 2020, corroborando com o início da pesquisa. Em 2019, foram realizadas as seguintes formações, como será apresentada na tabela a seguir, especificando a ação, o local e o público beneficiado:

Tabela 21 – Atividades realizadas em 2019 em PE

AÇÃO	DATA	LOCAL	PÚBLICO BENEFICIADO
II Seminário Estadual sobre a História e Cultura dos Povos Ciganos de Pernambuco	24 de maio	Secretaria de Educação	Técnicos de Educação em Direitos Humanos, Educadores de Apoio e Docentes da Área de Conhecimento das Ciências Humanas das 04 Gerências Regionais de Educação da Região Metropolitana do Recife.
Lançamento e oficina para professores da rede estadual do livro Cotidianos afrodescendentes: um percurso visual nos acervos da Fundação Joaquim Nabuco (parceria com a FUNDAJ)	28 de agosto	Fundação Joaquim Nabuco	Técnicos de Educação em Direitos Humanos, Educadores de Apoio e Docentes da Área de Conhecimento das Ciências Humanas das 04 Gerências Regionais de Educação da Região Metropolitana do Recife.
Projeto Sankofa	Agosto (1ª etapa) novembro (2ª etapa)	11 escolas das 04 Gerências Regionais de Educação da Região Metropolitana do Recife	Docentes e estudantes das 04 Gerências Regionais de Educação da Região Metropolitana do Recife
Seminário sobre Gênero e Raça para Gestores das Escolas Estaduais de Caruaru.	13 de setembro	GRE Caruaru	Equipes Gestoras Escolares e Educadores de Apoio e das Escolas estaduais localizadas em Caruaru.
V Simpósio Estadual da Educação das Relações Étnico-raciais.	02 de dezembro	Centro Universitário	Técnicos de Educação em Direitos Humanos, Educadores de Apoio e Docentes

		Tiradentes (UNIT)	das 16 Gerências Regionais de Educação de Pernambuco.
--	--	----------------------	---

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

Tabela 22 – Atividades realizadas em 2020 em PE

AÇÃO	DATA	LOCAL	PÚBLICO BENEFICIADO
Oficina Trabalhando os Parâmetros Curriculares de Pernambuco na Perspectiva da Educação das Relações Étnico-raciais	14/02	GRE Garanhuns	Técnicos de Educação em Direitos Humanos, Educadores de Apoio e Docentes da Gerência Regional de Educação
	19/02	GRE Araripina	
	18/02	GRE Salgueiro	
	10/02	GRE Caruaru	
	11/02	GRE Nazaré da Mata	
Curso EKO PAPO: Diversidade Étnico racial na Escola	07, 14, 21 de outubro e 04/11	Plataforma google meet	Técnicos de Educação em Direitos Humanos, Educadores de Apoio e Docentes da Gerência Regional de Educação
Live A Educação e o Combate ao Racismo (GRE Metropolitana Sul)	15/06	Plataforma google meet	
Live Mitos e Verdades Sobre o Racismo Estrutural no Brasil (GRE Vitória de Santo Antão).	16/07	Canal de youtube da GRE Vitória de Santo Antão.	
Live Cotas Raciais (GRE Garanhuns)	17/11	Plataforma google meet	
VI Simpósio Estadual da Educação das Relações Étnico-raciais.	09 a 11 de dezembro	Canal de youtube da Secretaria de Educação de Pernambuco.	

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

No tocante às formações ofertadas para docentes, educadores de apoio, alunos, gestores e técnicos de educação, cada encontro promoveu um debate intenso sobre a temática étnico-racial nas escolas pernambucanas que englobaram as várias gerências regionais do Estado – do litoral ao sertão – com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino da rede, fortalecendo as discussões e o combate ao racismo por uma educação antirracista nas escolas de ensino médio do Estado.

Diante da pandemia do covid-19, as ações continuaram sendo realizadas de forma remota pela Secretaria de Educação, respeitando todos os protocolos da OMS (Organização Mundial de Saúde). Os debates foram disponibilizados pela plataforma google meet e foram

realizada lives pelo canal oficial do youtube da Secretaria de Educação, com a participação dos professores que fazem parte de toda rede.

A introdução de disciplinas no curso de graduação de Ciências Sociais da UFPE apresenta disciplinas voltada para a EREER em atendimento à promulgação da lei 10.639/03, caracterizada inicialmente como uma decisão polític. Suas implicações pedagógicas mobilizaram dimensões amplas em relação à ação daqueles sujeitos que deverão aplicar a lei. A tabela a seguir destaca as disciplinas com suas respectivas ementas, carga horaria e que são disponibilizadas de forma eletiva na grade curricular do curso de Ciência Sociais.

Tabela 23 – Disciplinas específicas em EREER da UFPE

Disciplinas de Ciências Sociais - UFPE	Ementas da disciplina	Carga Horária
Negros e Relações Interécticas	Através da conceituação das relações Interécticas, analisar as relações das comunidades negras com a sociedade.	60h
Relações Raciais	Analisar as condições sócio históricas bem como as formações discursivas que tem posicionado a população negra em condições de subalternidade em relação à branca no contexto internacional e brasileiro.	60h
Religiões Afro-Brasileiras	Análise antropológica, clássicas e contemporâneas, das principais religiões de origem afro-brasileira.	60h
Sociologia das Sociedades Africanas	Análise da produção do conhecimento sobre a formação das sociedades africanas, processos de colonização. Lutas de libertação nacional. África contemporânea. Novas abordagens sociológicas sobre África.	60h

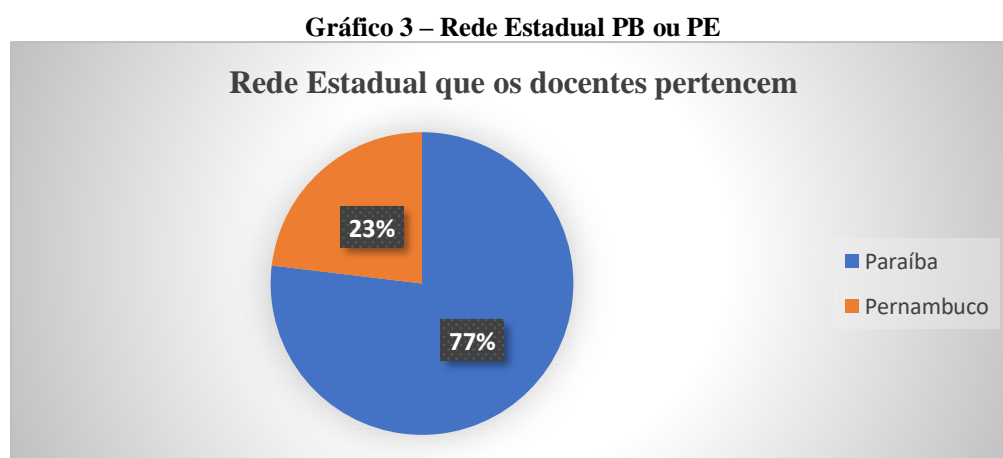
Fonte: UFPE

No entanto podemos observar que as disciplinas de EREER foram inseridas na grade curricular do curso depois da lei 10.639/2003, atendendo as exigências do texto da lei, porém para o fortalecimento das disciplinas seria importante que fossem obrigatórias, pois desta forma

todos os alunos teriam contato com a temática da ERER, fortalecendo desta forma, as disciplinas que fazem parte da grade curricular dos cursos de Ciências Sociais das universidades pernambucanas.

5.1 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO E ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO

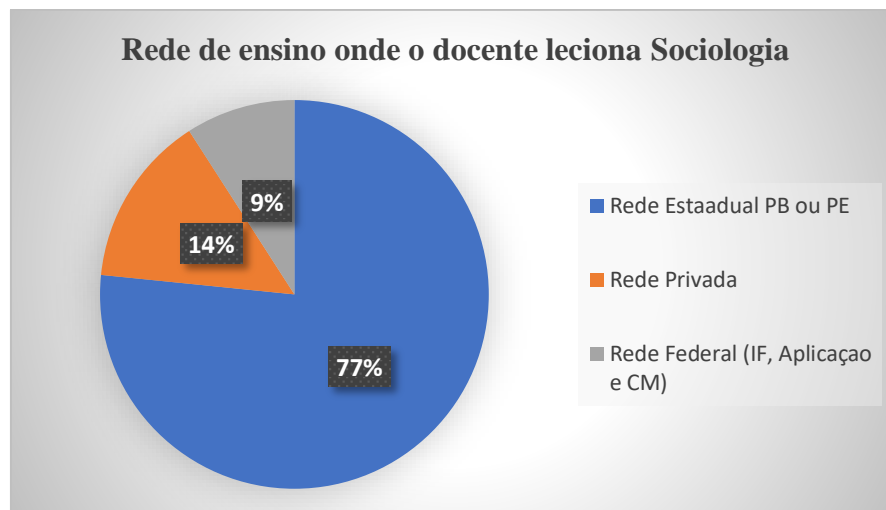
O questionário foi construído como parte integrante desta pesquisa foi realizado de forma online por alguns (as) professores (as) através do Google forms. O convite foi enviado através do WhatsApp com o intuito de apresentar a proposta, informalmente, sondar o interesse do (a) professor (a) em participar do questionário. Na ocasião foi enviado o link do questionário para ser respondido no prazo de 10 (dez) dias, foi respondido por 14 docentes que enviaram o questionário no prazo indicado, deste total de a maioria que participou foram da Paraíba com 76,9% e de Pernambuco com 23,1%. Veja o gráfico a seguir:



Fonte: Questionário aplicado pela autora

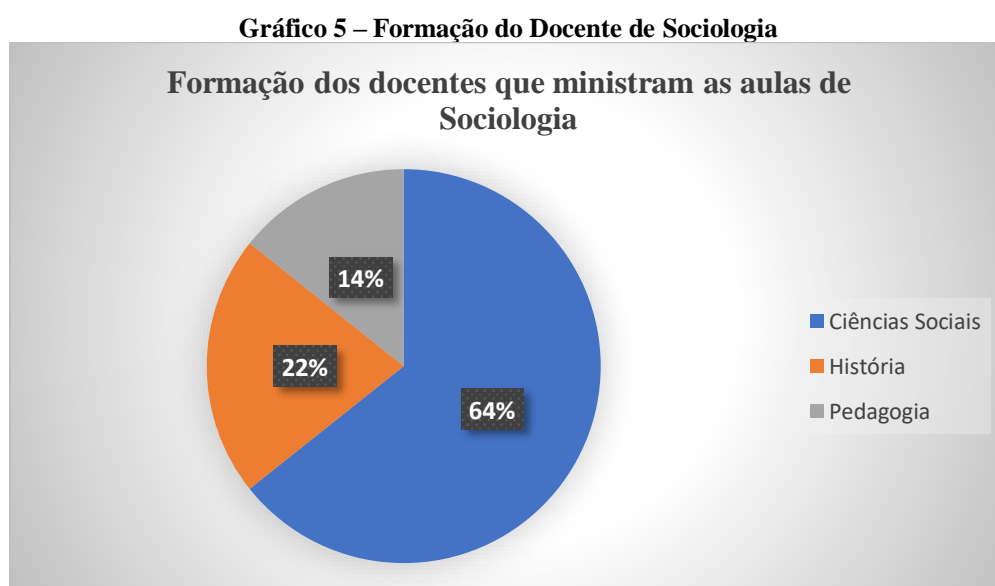
Os docentes que aceitaram participar na análise do material são professores com idade entre 30 a 54 anos e que fazem parte da rede estadual de ensino da Paraíba e de Pernambuco, da rede privada e rede federal de ensino (IF, Aplicação e CM). Como podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Rede de Ensino do Docente de Sociologia



Fonte: Questionário aplicado pela autora

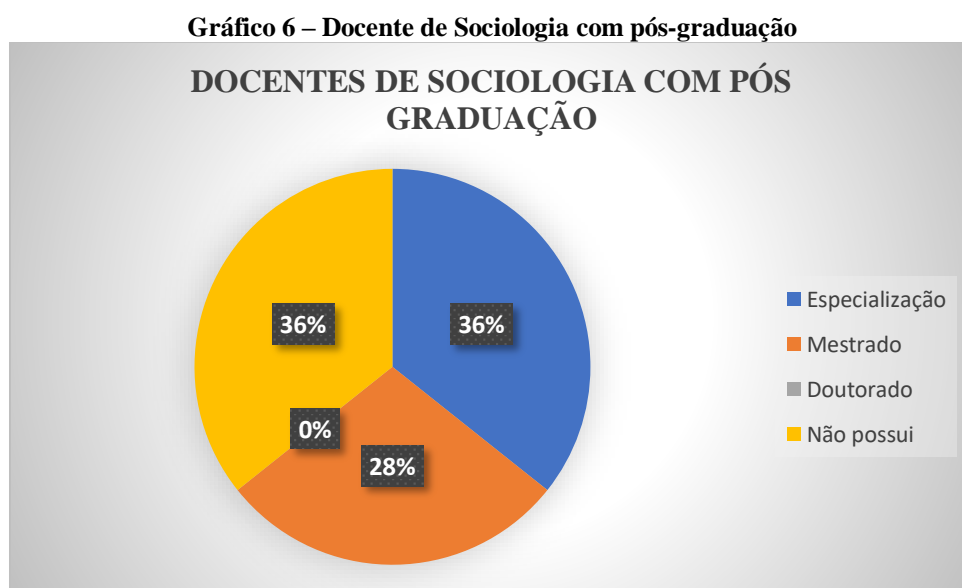
O perfil de formação desses docentes são as seguintes: Licenciaturas em História, Pedagogia e Ciências Sociais. Todos eles lecionaram ou lecionam a disciplina de Sociologia nos últimos três anos, mesmo não possuindo a formação na área, aspecto que é bastante comum acontecer nas redes de ensino da Paraíba e de Pernambuco. Como mostra o gráfico a seguir:



Fonte: Questionário aplicado pela autora

Após as perguntas sobre a formação inicial, os docentes foram questionados sobre ter ou não pós-graduação e qual seria o nível desta formação continuada, para auxiliar sua prática

docente na sala de aula na disciplina de Sociologia. Dos 14 docentes que responderam, 5 tinham pós-graduação a nível de especialização, 4 docentes com mestrado e 5 não tinham nenhuma pós-graduação. Destacamos ainda que as instituições aonde os docentes fizeram as suas formações continuadas foram a UFCG, UFPE e Fundaj, nas seguintes áreas Ciências Sociais, Educação, Mídias. Veja o gráfico a seguir:



Fonte: Questionário aplicado pela autora

No questionamento sobre o docente possuir ou não formação voltada para a temática da Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER), constatamos que 10 docentes não têm nenhuma formação e que apenas 4 apresentavam.

O docente aqui identificado como A relatou que “a falta de incentivo por parte da rede contribui para que não consiga fazer a sua pós-graduação, e que se fosse possível fazer seria de grande importância essa oferta, pois os episódios de discriminação são frequentes na escola”.

Outro docente, identificado como B, relatou que “com o conhecimento específico nas ERER a minha prática docente melhorou e a interação com os alunos nos debates em sala de aula, mas que tenho o interesse de fazer ainda mais formações, pois quero ampliar meus conhecimentos melhorando a minha prática pedagógica”. Veja o gráfico a seguir:

Gráfico 7 – Docentes de Sociologia com formação para ERER



Fonte: Questionário aplicado pela autora

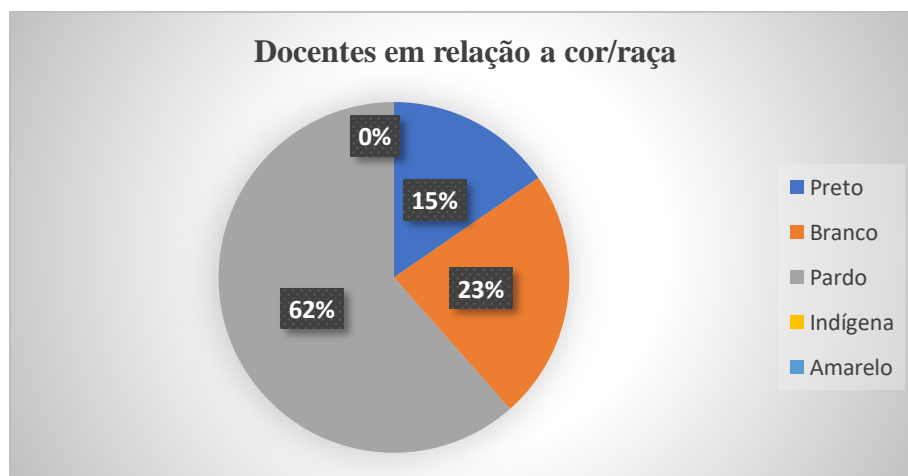
Todos foram unânimes de forma positiva na resposta sobre ter o interesse de fazer algum curso de formação voltado para EREER, o docente identificado como C expôs que “o conhecimento para essa temática é essencial para combater o racismo no ambiente escolar e torna-se uma base importante para uma educação antirracista nas aulas do ensino médio”.

No questionamento sobre o material didático utilizado para ministrar as aulas com a temática EREER os docentes foram precisos e mencionaram apenas o livro didático como recurso utilizado nas aulas.

O docente identificado como D relata que “o livro didático é o único recurso utilizado nas minhas aulas, pois com a carga horaria reduzida de Sociologia, com uma aula semanal, dificulta bastante a prática pedagógica, e a escassez de equipamentos na escola, pois a escola que trabalho possui apenas um datashow, disputado por todos os colegas professores, inviabilizando exibições de filmes, imagens e documentários”.

Ao questionarmos aos docentes sobre sua auto-identificação em relação a cor/raça constatamos que a maioria se auto identifica como pardo com 61,5% e a minoria foi de pretos com 15,4% dos docentes que participaram, refletindo a diversidade brasileira. Como destacamos no gráfico:

Gráfico 8 – Docentes em relação a cor/raça



Fonte: Questionário aplicado pela autora

Sobre a escola possuir algum projeto pedagógico voltado para uma educação étnico racial os docentes foram unânimes ao responderem que as escolas em que trabalham não tem nenhum projeto nesta área.

Mas três docentes demonstraram interesse em elaborar projetos para a EREER depois que responderam o formulário. O docente identificado como B relata que “um projeto com o objetivo da valorização da cultura afro-brasileira e o combate à discriminação racial, envolvendo toda comunidade escolar de forma interdisciplinar”. Ao finalizarmos o questionário, perguntamos a importância de trabalhar com a temática EREER, todos se manifestaram de forma positiva sobre a temática.

Alguns dos relatos: “Excelente pesquisa. É um assunto presente no cotidiano dos alunos e ajuda no combate à discriminação racial”. “No contexto atual da nossa sociedade se exige um preparo maior para dialogar com os jovens do ensino médio para desmistificar a prática dos discursos de ódio contra negros”. “Nosso país ainda é extremamente racista e a educação possui um papel fundamental na transformação desta mentalidade”.

Após as contribuições dos docentes participantes do questionário podemos perceber, nitidamente, a ausência de formação entre os docentes referente a temática étnico racial. Contudo de forma positiva os docentes demonstram as suas impressões sobre a temática abordada e a disponibilidade em fazer uma formação na área da EREER, com intuito de melhorar a sua prática pedagógica, com aulas dinâmicas e com mais interações dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória vivenciada durante o período de construção desta pesquisa percorreu diversas barreiras antes de chegarmos à sua conclusão. A princípio, vivenciamos um período bastante conturbado no país, com destaque para a questão da saúde devido à pandemia da COVID-19 e à crise política que dificultaram, dentre outras demandas, o investimento na Educação.

O presente trabalho teve o intuito de verificar a formação de professores de Sociologia voltada para uma Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). O estudo se dirige aos professores que atuam no ensino médio dos estados da Paraíba e Pernambuco.

De forma sucinta, a verificação seguiu uma linha de pensamento impulsionada primeiro pela necessidade de apreensão do diálogo existente entre a formação docente em Sociologia e a ERER, depois disso, pela importância de refletir sobre a consolidação do currículo de Sociologia e seus impactos na definição de conteúdos sobre a temática étnico-racial nas escolas de ensino médio.

Diante dos levantamentos e análises da documentação consultada, observamos que a formação inicial dos professores de Sociologia dos Estados da Paraíba e Pernambuco, nos cursos de graduação, apresenta lacunas, sobretudo, no que se refere à implementação de uma ERER. No entanto, a partir desse momento podemos questionar, como as questões de relações raciais permeiam o processo formativo da(o) futura(o) socióloga(o)? E Como a Lei 10.639/2003 é aplicada nos cursos de licenciatura em Sociologia? Qual a contribuição teórica e prática desse debate na formação inicial? Quais as disciplinas que trabalham tal temática nos cursos? Essas disciplinas contribuem na reelaboração de conceitos sobre a questão?

Esses questionamentos são relevantes quando consideramos o embate existente entre a teoria e a prática dos docentes. Destacamos que é importante para o docente, na sua formação inicial, conhecer os pensadores bem como suas teorias, mas é imprescindível, sem dúvidas, além de ter o conhecimento dos conteúdos que são aplicados na sala de aula, vivenciar a realidade o cotidiano escolar, acompanhando o currículo obrigatório já pré-estabelecido pelas redes de ensino, desde o início da graduação. Caso fosse aplicado, esse seria um processo bastante positivo para a formação dos professores de Sociologia, evitando, assim, o desencontro entre a teoria e prática em sala de aula.

Na concepção de Ioschpe (2010) é preciso focar nos cursos de formação inicial de professores para a realidade da prática de sala de aula, dando menos ênfase à teoria. De acordo com Santos; Silva; Oliveira (2017) precisamos não apenas aprofundar o ensino de matérias específicas, como também melhorar a ligação entre o conteúdo e a didática.

No tocante à temática ERER observamos que os cursos de graduação em Sociologia das universidades paraibanas e pernambucanas começaram a inserir as disciplinas específicas a partir de 2003 com a promulgação da lei 10.639/03, valendo salientar que a maioria destas disciplinas são ofertadas de forma optativa para os graduandos: depois da conclusão do curso

apenas aqueles docentes que realmente sentem a necessidade de fazer uma capacitação na área de ERER encontram a oportunidade de lidar com a realidade em sala de aula, pois não tiveram esse debate na sua formação inicial.

Considerar a importância dos cursos de formação ajudaria nesse processo de melhoria da qualidade do ensino, porém quando a sociedade e os governantes passarem a tratar o sistema educacional como sendo um aspecto essencial para construção das relações sociais, poderemos modificar essa realidade, revertendo a desvalorização do profissional da educação.

Atualmente, em especial depois de 2016, com a mudança política ocasionada pelo impeachment da Presidenta Dilma, a preocupação com os profissionais da educação não é questão presente e ativa na nossa sociedade e muito menos prioridade por parte do poder público, apesar da precariedade da educação no Brasil. Não se observa o intuito de buscar melhorias nem em relação a uma formação continuada, nem no tocante aos salários dos professores.

A realidade vivida pelos educadores, as dificuldades enfrentadas pelos docentes na frequência e participação de qualquer modalidade de formação contínua, ocasionam a diminuição da atuação docente nas aprendizagens da formação inicial ou continuada assim como naquelas situações que são frutos de estímulos informais em seu cotidiano, como conversas na sala dos professores, troca de experiências, leituras esporádicas de artigos e revistas.

Isso acontece porque os professores não dispõem de tempo para fazer uma pós-graduação, e ainda se desdobram ministrando aula em mais de uma escola para completar a sua carga horária: realidade que é retratada nesta pesquisa quando destacamos o total de docentes das redes de ensino da PB e PE que possuem pós-graduação, pois à medida que o grau de instrução – especialista, mestre ou doutor – aumenta vai diminuindo o número de professores capacitados com esses títulos acadêmicos inseridos nas redes estaduais de ensino.

Enquanto a educação não for prioridade no país, as lacunas educacionais serão gigantescas, principalmente em relação à ERER, tornando a questão de difícil superação.

Neste âmbito, segundo Isaura (2007), a formação de professores deve ser repensada e priorizada em duas direções: com componentes e atividades integrantes da formação inicial sugeridas para a formação continuada, compreendendo na sociedade o papel do professor como elemento básico na mediação dos procedimentos essenciais na formação da cidadania dos alunos, de modo a promover a superação do fracasso e das desigualdades escolares.

No processo de formação dos professores, raramente é rompido o plano de cotidianidade, pois, através dele, adquirimos a capacidade de fazer opções numa perspectiva histórico-social e não simplesmente particular, o princípio metodológico da conscientização, como perspectiva de globalidade de uma proposta de formação de professores. (ISAURA, 2007 p.21)

Todavia, faz parte do processo de formação docente ter a capacidade de conhecer as trajetórias e exercer princípios que orientem a prática do professor, pois esses são detalhes interessantes que ajudariam na melhoria profissional. Podemos problematizar: afinal, a formação dos professores possibilita aos mesmos poderem ministrar suas aulas de forma eficiente – dentro da realidade que vivem os alunos –, fazendo com que realmente os alunos aprendam e cresçam intelectualmente, estando preparados de forma crítica e reflexiva para as demandas sociais?

Assim, percebemos a necessidade de os docentes de Sociologia, enquanto intelectuais públicos (Braga; Burawoy, 2009), operarem um diálogo e uma intervenção na realidade social dos jovens estudantes do ensino médio, estimulando a reflexão de forma crítica da sociedade em que estão inseridos.

Nelson Tomazi (2008) afirma que a inserção da Sociologia no espaço escolar inserirá a prática de professores na matriz curricular, não somente enquanto profissionais do ensino, mas ao mesmo tempo como educadores e investidores da realidade social em cada instituição de ensino. Desta forma foi importante analisar as condições nas quais acontecem a formação dos docentes, observando os desafios que os próprios professores já enfrentam no seu dia a dia e como foi importante o reconhecimento da Sociologia como disciplina obrigatória em 2008 de acordo a lei 11.684.

O desafio do professor é equacionar a sua formação acadêmica com a sua prática nas salas de aula com o intuito de transformar a sociedade através da educação, como Paulo Freire³ defend. Por esta razão, o educador precisa entender e interagir com a realidade do aluno proporcionando um ensino atrativo e transformador que é alcançado com a prática e o conhecimento do professor em sala de aula.

Por meio do ensino da Sociologia e da prática docente os alunos do ensino médio se tornam críticos para as questões sociais, e por este motivo, alguns políticos retiram a disciplina ou a colocam na parte diversificada do currículo como percebemos na BNCC, para que os indivíduos não assimilem os problemas sociais de uma maneira crítica reflexiva, e querem

³ Paulo Freire (1921-1997) foi um educador e filósofo brasileiro, considerado um dos pensadores mais notáveis da história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica.

apenas “máquinas” voltados para um ensino técnico, não seres humanos capazes de enfrentar as mudanças que ocorrem na sociedade com criticidade.

Do ponto de vista prático, a questão de se saber se a Sociologia deve ou não ser incluída no currículo oficial da escola secundária brasileira possui a mesma natureza que qualquer outra questão relativa às possibilidades de introduzir-se determinada inovação dentro de um sistema dado. Quando o sociólogo se propõe uma questão desta ordem, ele começa pela análise do sistema existente de fato, no qual se pretende introduzir a inovação. Depois, passa para uma análise mais complexa, em que o sistema é considerado em relação com as condições socioculturais que o suportam. E, por fim, chega à análise dos efeitos presumíveis da inovação tendo em mira o grau de integração estrutural e as condições de funcionamento do sistema, como uma unidade relativamente autônoma e como um complexo de relações dependentes no seio de unidades maiores. Embora seja impossível seguir aqui, rigorosamente, esse procedimento metódico, achamos que devemos nos inspirar nele, na apresentação sumária de nossas reflexões e sugestões (FERNANDES, 1954, p. 97).

A disciplina de Sociologia desempenha uma função no ensino de grande validade, tendo em vista ser o ensino médio um momento final da educação básica, uma passagem na formação do indivíduo, onde ele deverá escolher uma profissão, progredir nos estudos, ser cidadão ou ainda como destaca BODART (2018):

[...] o acesso à Sociologia escolar promove condições para que os alunos ampliem sua capacidade de leitura do mundo social, colaborando para dois grandes objetivos da educação brasileira destacados pela LDB (1996): formar cidadãos e preparar para o mundo do trabalho. Além do mais, a Sociologia promove o olhar desnaturalizado dos fenômenos sociais, enxergando-os sob uma perspectiva histórica, relacional e dialética, o que fomenta uma postura crítica diante do mundo, possibilitando aos alunos inserção consciente nos diversos espaços da sociedade. (BODART, 2018)

Podemos ressaltar que a disciplina de Sociologia no ensino médio, como também é observado nas OCEM, exerce um papel extremamente relevante na formação do jovem e no seu preparo para a cidadania de forma crítico-reflexiva diante dos problemas sociais enfrentados.

A escola, enquanto espaço de transição entre o privado (família) e o público (sociedade), pode fornecer ao estudante elementos que facilitem esse rito de passagem. Este jovem do ensino médio, abastecido do conhecimento científico sobre os processos de desigualdade e o conhecimento da diversidade racial existente na sociedade que afligem nosso cotidiano brasileiro, pode atuar como um elemento transformador da realidade social.

Diante do exposto, podemos analisar que a formação de professores de Sociologia para uma EREB vem ganhando espaço nas grades curriculares dos cursos paulatinamente. Como foi demonstrado na pesquisa, a maioria das disciplinas sobre esta temática são ofertadas como

optativas com uma carga horária reduzida, pois essas disciplinas passaram a fazer parte da grade curricular apenas após a lei 10.639/03.

A abordagem das questões étnico-raciais no ensino médio depende muito da formação inicial dos docentes, como podemos perceber com a análise do questionário aplicado com os docentes das redes de ensino da Paraíba e Pernambuco, que precisam avançar para além dos discursos, ou seja, se por um lado, as pesquisas acadêmicas em torno da formação de professores, questão racial e educação são necessárias, por outro lado precisam chegar à escola e sala de aula, alterando antes os espaços de formação docente.

Nesta perspectiva, foi observado que a rede de ensino da Paraíba priorizou a contratação de professores por meio de concurso público, com isso houve a efetivação de docentes com formação adequada para ministrar aulas da disciplina de Sociologia, porém não ofereceu para os professores da rede formações continuadas para a EREER no período que foi realizada esta pesquisa.

Já rede de ensino de Pernambuco contrata os professores através de contratos temporários sem estabilidade, resultando na precariedade do trabalho dos docentes, como constatamos nos dados apresentados na pesquisa, e a maioria dos professores que ministram as aulas de Sociologia não apresentam formação adequada. Todavia a rede de ensino ofertou cursos de formação continuada voltados para EREER para os docentes que fazem parte da rede de ensino pernambucana.

Desta forma, seria de suma importância que tanto os cursos de formação inicial ou continuada de professores de Sociologia, diversificassem as grades curriculares com mais disciplinas para EREER e que fossem ofertadas de forma obrigatória com uma carga horária de 60h. Com isso todos os futuros docentes teriam contato com a temática através de conteúdos e práticas pedagógicas voltadas para EREER.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. (coord.). **Formação de professores no Brasil**: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança. São Paulo: Moderna, 2016. 112 p. Disponível em: https://www.pibid.ufv.br/wp-content/uploads/Formacao_de_professores_no_brasil_diagnostico_agenda_de_politicas_e_estrategias_para_a_mudanca_todos_pela_educacao.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

AGUIAR, Márcio Mucedula. Relação étnico-raciais e formação docente situação de discriminação racial na educação básica. *In*: REVISTA ELETRONICA DE EDUCAÇÃO. São Carlos (SP): Universidade Federal de São Carlos, Programa de pós-graduação em Educação, 2007.

ALMEIDA, Rosemary de Oliveira; ALVES, Judas Tadeu Pereira. Ensino de Sociologia na Escola Básica: experiência do PIBID na formação de professores. *In*: GONÇALVES, Danyelle Nilin (org.) **Sociologia e Juventude no Ensino Médio**: formação, PIBID e outras experiências. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 153-167.

APPLE, Michael W; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando. **Sociologia da educação**: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1968. 352 p.

BARBOSA, Maria Valéria. **Relações étnico-raciais e progressão continuada na escola: o difícil diálogo com a inclusão**. 2010 262 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101013>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BODART, Cristiano das Neves (org.) *et al.* **Sociologia escolar: ensino, discussões e experiências**. Porto Alegre: CirKula, 2018. Disponível em: <https://abecs.com.br/wp-content/uploads/2019/08/Sociologia-Escolar.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2019.

BODART, Cristiano das Neves; SAMPAIO-SILVA, Roniel. **Quem leciona Sociologia após os 10 anos de presença no ensino brasileiro?** O ensino de Sociologia no Brasil, v. 1 Cap. 2, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/336274415_Capitulo_2_QUEM_LECIONA_SOCIOLOGIA_APOS_10_ANOS_DE_PRESENCIA_NO_ENSINO_MEDIO_BRASILEIRO. Acesso em 10 dez. 2019.

BOTELHO, André; CARVALHO, Lucas Correia. A sociedade em movimento: dimensões da mudança na Sociologia de Maria Isaura Pereira de Queiroz. **Sociedade e Estado**, v. 26, p. 209-238, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922011000200011>. Acesso em: 11 dez. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 8 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, 2006. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; v. 3). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Parte IV – Ciências Humanas e Suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC, 2000, 75 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Veto ao Projeto de Lei n. 09/00**. Mensagem n. 1.073, Brasília, DF: Presidência da República, 2000.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto n. 981, de 8 de novembro de 1890**. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Districto Federal (Reforma Benjamin Constant). Brasília, DF: Presidência da República, 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: 10 dez. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto n. 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925**. Estabelece o concurso da união para difusão do ensino primário, organiza o departamento nacional do ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1925. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782aimpressao.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931**. Estatuto da Universidade Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República. 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 10 dez. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Brasília, DF: Presidência da República. 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: 10 dez. 2019.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia (Diretrizes para os Cursos de Licenciatura). Brasília, DF: Presidência da República. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRAGA, Ruy; BURAWOY, Michael (orgs.). **Por uma Sociologia pública**. Alameda, 2009.

CALADO, Maria da Gloria. **Escola e enfrentamento do racismo**: as experiências das professoras ganhadoras do Prêmio Educar para a Igualdade Racial. 2013, 217 p. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25032014-133053/publico/TESE.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, Mauro C.; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Jogando verde e colhendo maduro: historiografia e saber histórico escolar no ensino de História da África e da cultura Afro-Brasileira. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 6, n. 3, dez. 2013. Disponível em: <http://ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/viewFile/247/180>. Acesso em: 5 jan. 2020.

COSTA, Marcelle Arruda Cabral. **Os desafios de uma educação para a diversidade étnico-racial**: uma experiência de pesquisa-ação. 2013, 238 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceara, Fortaleza, 2013. Disponível em: http://teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10587. Acesso em: 5 jan. 2020.

FERNANDES, Florestan. Comunicação e debates. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1. São Paulo, 1954,. **Anais [...]** São Paulo, SBS, 1955.

FERNANDES, Florestan. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. São Paulo, 1954. In: FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1977. P. 105-120.

FERNANDES, Florestan. **O ensino na escola secundária brasileira**: 1º Dossiê de Ciências Sociais. p. 46-58, São Paulo: Ceupes-USP/CACS-PUC, 1985.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. Sobre o conteúdo da Sociologia na escola: o ensino e a problemática dos obstáculos epistemológicos. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE SOCIOLOGIA & POLÍTICA, 1, 2009, Curitiba.

FIGUEIREDO, André Videira de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; PINTO, Nalayne Mendonça (org.). **Sociologia na Sala de Aula**: reflexões e experiências docentes no estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012. p. 21-45.

FRAGA, A. B.; BASTOS, N. M. M. O ensino de Sociologia na educação básica. *In*: HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. (org.). **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009. p. 171-183.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP. 2000. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Pedagogia-da-indignacao.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.

FREITAS, L.C. A internalização da exclusão. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-328, set. 2002.

FREITAS, L. K. G. de. **Currículo e formação do docente no curso de Ciências Sociais/UFPA**: configurações, continuidades e rupturas 1963-2011. Tese de doutorado Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Belém, 2013, 308 p. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16329886-Curriculo-e-formacao-docente-no-curso-de-ciencias-sociais-ufpa-configuracoes-continuidades-e-rupturas-1963-2011.html>, Acesso em: 20 fev. 2020.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: Características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, dez. 2010, p. 1355-1379. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: discutindo algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 1999.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. *In*: LOPES, Elaine M. Teixeira (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HANDFAS, A. Formações dos professores de Sociologia: um debate em aberto. *In*: HANDFAS, A; MAÇAÍRA, J. P. **Dilemas e perspectivas da Sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

HANDFAS, Anita; MAÇAÍRA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica. **BIB**. São Paulo, n. 74, 2014, p. 43-59. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/bib-pt/bib-74/8799-o-estado-da-arte-da-producao-cientifica-sobre-o-ensino-de-Sociologia-na-educacao-basica/file>. Acesso em: 14 jan. 2020.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. Disponível em: https://gruponsepr.files.wordpress.com/2016/10/hasenbalg-discriminac3a7c3a3o-e-desigualdades-raciais-no-brasil_-_carlos-hasenbalg.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

KRAUSS, Juliana Souza; ROSA, Julio César. **A importância da temática de História e cultura africana e afro-brasileira nas escolas**. Antíteses, Londrina/PR, n.6, jul./dez. 2010, p. 857-878. Disponível em: <https://www.readcube.com/articles/10.5433%2F1984-3356.2010v3n6p857>. Acesso em: 13 jan. 2020.

IANNI, Octavio. A Sociologia numa época de globalismo. *In*: A SOCIOLOGIA no horizonte do século XXI. São Paulo: Boitempo, 1997.

IOSCHPE, Gustavo. **O que o Brasil quer ser quando crescer?**: e outros textos sobre educação e desenvolvimento. Objetiva, 2010.

LEAL, Sayonara. *et al.* Formação e saberes docentes para o ensino de Sociologia nas escolas: reflexões sobre a licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Brasília-UNB. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA (ENSOC), 3., 2012, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.labes.fe.ufrj.br/Eventos/3ENSOC/PDF/GT2.3.1.pdf>. Acesso em: 9 dez, 2019.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Campinas: IFCH Unicamp, 2000. 157 p. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/Sociologia/dissertacoes/meucci.pdf, acesso em: 9 dez. 2019.

MEUCCI, Simone. O significado dos cursos de Sociologia nos cursos secundários no Brasil. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE SOCIOLOGOS, 12., 2002, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba, 2002. p. 118

MICELI, S. (org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Sumaré; FAPESP, 1995. v. 2, p. 107-231.

MILLS, Wright. **A imaginação sociológica**. 6 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MORAES, Amaury César. Licenciatura em Ciências Sociais e Sociologia. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, maio 2003.

MORAES, Amaury César. O que temos de aprender para ensinar ciências sociais? **Cronos**, Natal, v. 8, p. 395-402, jul./dez. 2007. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1841/pdf_59. Acesso em: 11 dez. 2019.

MORAES, Amaury César. Por que Sociologia e Filosofia no ensino médio? **Revista Educação**, Apeoesp, São Paulo/Apeoesp, v. maio, n. 10, p. 50-53, 1999.

MORAES, Amaury César **Parecer sobre o ensino de Filosofia e Sociologia**. Mediações, Londrina, v. 12, p. 239-248, 2007. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/download/3404/2768>. Acesso em: 13 set. 2020.

MORAES, A.C.; TOMAZI, N.D.; GUIMARÃES, E.F. Análise críticas das DCN e PCN. In: SEMINÁRIO ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004.

MORAES, A.C.; TOMAZI, N.D.; GUIMARÃES, E.F.. **Orientações curriculares do ensino médio: Sociologia**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

MORAES, Amaury César. **Sociologia e Filosofia no ensino médio: um resgate histórico**, 2006. (Texto escrito para o jornal Folha de S. Paulo, que o preteriu, permanecendo inédito).

OLIVEIRA, Amurabi. **Formação Inicial de Professores de Sociologia no Nordeste**: alguns breves apontamentos. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/download/358/pdf/1127>. Acesso em: 25 jan. 2020.

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de; CIGALES, Marcelo. O lugar da teoria e da prática na formação de professores de Sociologia. **O Público e o Privado**. n. 35, jan./abr. 2020

OLIVEIRA, Amurabi Pereira de; ERAS, Lígia Wihelms. Por um ensino de Sociologia descolonizado. **Revista Realis de estudos AntiUtilitaristas e Pós-coloniais**. v. 1, n. 1, jun. 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Educação Antirracista: tensões e desafios para o ensino de Sociologia. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317229656006.pdf>. Acesso em: 8 set. 2020.

OTRANTO, C.R. A nova LDB da educação nacional: seu trâmite no congresso e as principais propostas de mudança. **Revista Universidade Rural**, Seropédica RJ, v. 18, n. 1-2, p. 11-16, dez. 1996.

PARAÍBA. Diretrizes Operacionais 2020 das Escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba: escolas de educação básica e rede estadual. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/arquivos/diretrizes-operacionais/DIRETRIZESOPERACIONAIS2020GovPBV9.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

PARAÍBA. Edital n. 01 de 2008. Comissão do Concurso Público para a Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-de-administracao/arquivos/documentacao-concurso-professores-Sociologia-e-filosofia.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2020.

PARAÍBA. Edital para o Concurso do Magistério 2019. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/jornal-a-uniao/2019/abril/jornal-em-pdf-23-04-19.pdf/@download/file/Jornal%20em%20PDF%2023-04-19.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Administração. Secretaria de Estado da Educação, Edital n. 01 de 2012. Comissão do Concurso Público para a Secretaria da Educação. Disponível em: <http://www2.ibfc.org.br/concurso/seepb-1231/docs/seepb01-2012-edital.pdf>. Acesso em: 15 de novembro de 2020.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Administração. Secretaria de Estado da Educação, Edital n. 01 de 2017. Comissão do Concurso Público para a Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: https://www.ibade.org.br/Cms_Data/Contents/SistemaConcursoIBADE/Media/SEDUCPB2017/Edital/EDITAL-N-01-2017-SEASEE-PARA-PUBLICA-O-NO-DOE.pdf. Acesso em: 14 nov 2020.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação e Cultura Conselho Estadual de Educação Resolução n. 277/2007. Dispõe sobre a inclusão obrigatória das disciplinas Filosofia e Sociologia na Matriz Curricular do Ensino Médio, nas instituições de ensino que integram o Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <https://www.cee.pb.gov.br/wp-content/uploads/2015/07/Re277-2007-Normativa-Inclusao-Obrigatoria-das-Disciplinas-Filosofia-e-Sociologia.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020

PERNAMBUCO. Parâmetros Curriculares de Filosofia e Sociologia no ensino médio.. 2013. p. 39-59.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999. Disponível em: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_1999_D.html. Acesso em: 15 set. 2020.

PIERUCCI, A. F. Ciladas da diferença. São Paulo: Editora 34, 1999.

PINTO, R. P. A Escola e a questão da pluralidade étnica. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 55, p. 3-17, nov. 1985. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1398/1398>. Acesso em; 15 set. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A Sociologia no ensino médio**: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Brasília: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Brasília (UnB), 2002. 170 p.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **Recursos Didáticos**. Curso de Especialização em Ensino de Sociologia para o Ensino Médio. Módulo 1. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.

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

SILVA, Artur. Quem são os professores de Sociologia de Pernambuco? Uma caracterização a partir do Censo Escolar de 2019. **Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS**, Rio de Janeiro, v. 4 , n. 1, p. 122-139, 2020. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/255/177>. Acesso em: 20 dez. 2020.

SILVA, Leyde Klebia Rodrigues da; AQUINO, Mirian de Albuquerque. Fontes de informação na Web: apropriação, uso e disseminação da informação étnico-racial no movimento negro da Paraíba. **Transinformação**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 203-212, ago. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-37862014000200203&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 fev. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, Ensinar e Relações étnico-Raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, 2007, p. 486-506. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Dimensões e sobrevivências de pensamentos em educação em territórios africanos e afro-brasileiros. *In*: NEGROS, Territórios e Educação – NEN - Núcleo de Estudos Negros, Florianópolis, 2000, p. 78.

TARDIF, M.; LESSARD & LAHAYE. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação** n. 4, Porto Alegre: Pannônica, p. 214-233, 1991. Disponível em: <http://www.andreaserpauuff.com.br/arquivos/disciplinas/didatica/2017/Os%20professores%20face%20ao%20saber.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

TOMAZI, D. Nelson. **Sociologia para o ensino médio**. São Paulo. Ed. Atual, 2008.

VICENTE, Daniel; SILVA, Ileize. Quadro nacional dos docentes de Sociologia no ensino médio: desafios da formação entre textos, dados e contextos. O público e o privado, n. 24, 2014, p. 69-80. Disponível em: <http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=1069&path%5B%5D=1148>. Acesso em: 12 set. 2020.

WEBER, S. Formação Docente e Projetos de Sociedade. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 2, p. 181-198, 2007.

ZARIAS, Alexandre; FERREIRA, Fabiana; FUSCO, Wilson. Profissionalidade e formação continuada em Sociologia: desafios para o ensino médio público em Pernambuco. **Teoria e Cultura**, v. 12, n., 2017, p. 51-63. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12351>. Acesso em: 10 set. 2020.

APÊNDICE I – FORMULÁRIO DE PESQUISA PARA ANÁLISE DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

Questionário sobre a educação para as relações étnico-raciais e sua implementação na formação de professores de Sociologia para o ensino médio nos estados da Paraíba e Pernambuco.

Esse questionário integra o trabalho de conclusão de curso de Danielly Dornellas de Andrade, sob a orientação da Prof^a Dra Cibele Barbosa, no Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional na Fundação Joaquim Nabuco. Seu objetivo é analisar a formação dos professores de Sociologia do Ensino médio para uma educação étnico racial. Os dados coletados por esse questionário serão de uso restrito da equipe do projeto sendo garantido o anonimato aos respondentes.

Você aceita responder este questionário

- ☐ Sim
- ☐ Não

1- Qual seu gênero?

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Outro

2- Qual a sua idade?

3- Como você se auto identifica em relação a cor/raça?

- ☐ Preto
- ☐ Branco
- ☐ Pardo
- ☐ Indígena
- ☐ Amarelo

4 - Você se formou em qual (is) licenciatura (s)?

5 - Você atua como docente na:

- ☐ Rede Estadual de Educação Básica
- ☐ Rede Federal de Educação Básica (IF, Aplicação, CM)
- ☐ Rede Privada de Educação Básica

6- Qual rede de ensino você pertence?

- ☐ Paraíba
- ☐ Pernambuco

7 - Você ministra ou ministrou nos últimos 3 anos a disciplina Sociologia no Ensino Médio?

- ☐ Sim
- ☐ Não

8- Você possui pós-graduação?

- ☐ Especialização

- Mestrado
- Doutorado
- Não possui

9- Qual foi a instituição de ensino que você cursou a pós-graduação?

10- Qual área dessa pós-graduação?

11- Você possui formação voltada para uma educação para as relações étnico-racial?

12- A rede de ensino que você está inserido (a) oferta cursos de formação continuada voltado para uma educação para as relações étnico-racial? Qual?

13- Você teria o interesse de fazer algum curso de formação na área da educação para as relações étnico-racial, para melhorar a sua prática docente?

14- A Rede de ensino que você trabalha incentiva a formação continuada dos professores?

15- Qual material didático que é utilizado para ministrar aulas sobre a temática étnico-racial?

16- A escola possui algum projeto pedagógico voltado para uma educação para as relações étnico-racial? Qual?

17- Você acha importante trabalhar a temática étnico-racial em sala de aula? Por que?
