

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

***REFLEXÕES***  
**SOBRE O ENSINO E**  
**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE**  
**SOCIOLOGIA**

**KATIUCI PAVEI**

Porto Alegre  
2008

**KATIUCI PAVEI**

***REFLEXÕES***  
**SOBRE O ENSINO E**  
**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE**  
**SOCIOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:  
Professora Dr<sup>a</sup>.  
Elizabeth Diefenthaler Krahe

Porto Alegre  
2008

**KATIUCI PAVEI**

***REFLEXÕES***  
**SOBRE O ENSINO E**  
**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE**  
**SOCIOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2008.

Banca Examinadora

---

Profa. Dra. Elizabeth Diefenthaler Krahe - orientadora  
(UFRGS)

---

Profa. Dra. Maria Estela Dal Pai Franco  
(UFRGS)

---

Profa. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva  
(UEL)

---

Prof. Dr. Nelson Dácio Tomazi  
(UFPR)

*Todas as palavras  
que poderei escrever  
na tentativa de expressar  
a minha gratidão  
a Deus e a todos  
que contribuíram comigo nessa jornada  
jamais serão suficientes  
para demonstrar todo meu reconhecimento  
pela atenção e ajuda a mim dedicadas.  
É a vocês  
que fazem com que se mantenha vivo  
o desejo  
de ser professora  
e a crença  
numa humanidade e num mundo melhor  
que dedico este trabalho.  
Com imenso carinho  
Katiuci*

SER UM PROFESSOR OU UMA PROFESSORA É:

abstrair  
acalmar  
acolher  
acompanhar  
aconselhar  
acreditar  
adverter  
agir  
ajudar  
amar  
ampliar  
analisar  
apontar  
aprender  
apresentar  
aprimorar  
argumentar  
articular  
assimilar  
atender  
ater  
avaliar  
buscar  
capacitar  
catalisar  
colaborar  
comparar  
compreender  
comprometer  
concretizar  
condicionar  
conhecer  
constituir  
construir  
contextualizar  
contrapor  
criar  
criticar  
cuidar  
dar  
debater  
dedicar  
democratizar  
desafiar  
desejar  
despertar  
dialogar  
diferenciar  
discutir  
disponibilizar  
diversificar  
dominar  
duvidar  
efetivar  
elaborar  
emocionar  
ensinar  
entender  
envolver  
escrever  
escutar  
especificar  
estudar  
executar  
exercitar  
expressar  
fomentar  
formar  
formular  
fortalecer  
generalizar  
humanizar  
idealizar  
igualar

implementar  
improvisar  
incentivar  
indagar  
indicar  
influenciar  
informar  
inovar  
instrumentalizar  
interpretar  
investigar  
investir  
ler  
limitar  
lutar  
melhorar  
mobilizar  
mostrar  
motivar  
mudar  
objetivar  
observar  
olhar  
oportunizar  
organizar  
orientar  
ouvir  
participar  
pensar  
perceber  
pesquisar  
planejar  
pontuar  
posicionar  
positivar  
praticar  
preocupar  
preservar  
problematizar  
processar  
produzir  
propor  
qualificar  
querer  
questionar  
realizar  
recomeçar  
reconhecer  
reduzir  
refazer  
refletir  
relacionar  
replanejar  
respeitar  
ressignificar  
retribuir  
saber  
seduzir  
sentir  
ser  
sonhar  
subjeter  
teorizar  
tolerar  
trabalhar  
transformar  
transportar  
trazer  
trocar  
valorizar  
viabilizar  
visar  
vivenciar  
zelar  
SEMPRE

(katiuci pavei)

## RESUMO

A dissertação parte de vivências da autora ressignificadas teoricamente, que a estão constituindo enquanto socióloga-professora-pesquisadora, para buscar analisar aspectos sobre a formação de professores de Sociologia para a Educação Básica brasileira. O estudo, com enfoque crítico-dialético e de abordagem qualitativa, tem como cerne o posicionamento de professoras recém-graduadas frente aos seus processos de graduação, às suas condições profissionais e ao contexto nacional, marcado pela reintrodução de Sociologia como componente curricular obrigatório nas escolas da nação. Para tanto, situa-se brevemente a atual discussão sobre a temática *formação de professores* no bojo do contexto sócio-normativo nacional-internacional, apresentando um alfabeto de desafios e características que (re)configuram o trabalho e a condição docente. Paralelamente, o histórico da disciplina nos currículos brasileiros é exposto assim como o contexto normativo atual que rege o assunto, bem como algumas peculiaridades de seu ensino em escolas públicas de nível médio de Porto Alegre. A partir das narrativas das entrevistadas sobre seu curso de Ciências Sociais, apresenta-se categorias temáticas elaboradas durante o processo analítico que se referem ao currículo formativo dessas docentes e questões que extrapolam as particularidades por serem características já históricas das licenciaturas de uma forma geral e, em especial, do curso de licenciatura em Ciências Sociais no país. Por fim, trechos de documentos e resumos são registrados, bem como iniciativas que a autora julga estarem sinalizando mudanças na formação de professores em geral e especificamente de Sociologia. Acredita-se que os resultados apresentados possam contribuir às reflexões e discussões nos cursos de licenciatura, do mesmo modo que possibilitem o estímulo ao fomento de inovações universitárias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores; Licenciatura; Ciências Sociais; Ensino; Professor de Sociologia; Ensino Médio.

## **ABSTRACT**

This work has its initial point at the author's life, theoretically re-meant, which are helping the author to build herself as sociologist-teacher-researcher, to analyze aspects about Sociologist teacher's formation of Brazilian Basic Education. This study has critical-dialectic and qualitative view, its main focus is based on teachers new graduated about their graduation process, their professional conditions and national context, because Sociology was reintroduced as obligatory curriculum in Brazilian schools. So, it has been shown briefly the current discussion about *teachers'formation* in the main point of social-normative national-international context, presenting a challenge alphabet and characteristics that re-configure the work and teacher's condition. Parallel, the discipline historic in Brazilian curriculums is exposed as well as the current normative context which leads the subject, as well as some peculiarities of its teaching in public high schools in Porto Alegre. From the teachers' interview about their Social Science Course, it has been shown theme categories made during the analytic process about curriculum formation and questions that overcome its particularities because they are historical characteristics of formation courses in a general way and, in special, of Social Science Course in the country. Finally, pieces and summaries of documents are registered, as well as initiatives which the author thinks to be signaling changes in teachers' formation in general and especially in Sociology. The results presented, it is believed to contribute to reflections and discussions in formation courses, at the same time that can stimulate the universities innovations.

**KEYWORDS:** Teachers'formation; Formation Courses; Social Science; Teaching, Sociologist Teacher's; High Schools

## SUMÁRIO

<b><u>PROPONDO UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA</u></b>	<b>10</b>
<hr/>	
<b><u>1. FAZENDO-ME SOCIÓLOGA-PROFESSORA-PESQUISADORA: revisitando práticas teorizadas</u></b>	<b>22</b>
<hr/>	
DO ENCONTRO COM AS CIÊNCIAS SOCIAIS AO QUERER SER PROFESSORA-PESQUISADORA.....	22
<hr/>	
<b><u>2. QUERER SER E MANTER-SE PROFESSOR NOS DIAS DE HOJE</u></b>	<b>33</b>
<hr/>	
CONTEXTO NORMATIVO-EDUCACIONAL NOS ÂMBITOS INTERNACIONAL E NACIONAL.....	33
CONTEXTO SOCIAL E CONDIÇÃO DOCENTE ATUAL.....	40
RELEITURAS DA TRAJETÓRIA DO ENSINO DA SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS .	48
PECULIARIDADES DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PORTO ALEGRE.....	58
<hr/>	
<b><u>4. REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA</u></b>	<b>70</b>
<hr/>	
PROPONDO UM NOVO LICENCIADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS.....	70
OLHARES SOBRE A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS .....	72
SINALIZANDO MUDANÇAS.....	82
<hr/>	
<b><u>CONSIDERAÇÕES</u></b>	<b>85</b>
<hr/>	
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>96</b>
<hr/>	
<b>LISTA DE ANEXOS</b>	<b>106</b>

## PROPONDO UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

O que é ser professora?  
O que me faz ser professora?  
Como me torno uma professora?  
Por que ser professora?  
O que pretendo com o exercício da docência?  
Qual é o meu papel?  
Qual é o trabalho docente?  
Quais são as características da prática docente?  
Como se faz a docência?  
Como fazer o movimento de transposição didática dos conhecimentos específicos da minha área de formação para o âmbito da sala de aula e dos conteúdos escolares?  
Tenho total autonomia de seleção de conteúdos e de procedimentos didático-pedagógicos em minhas aulas?  
Quais são os limites impostos pela escola e demais atores escolares, somado ao contexto educacional mais amplo?  
Onde buscar dicas e orientações, se ainda são poucos os livros didáticos e alguns que aí estão permanecem se apresentando como blocos e listas de conceitos desarticulados e aplicacionistas?  
Como fazer com que as aulas sejam prazerosas e envolventes para os meus alunos e para mim?  
Quais são os saberes docentes?  
Quais são os desafios do ser professor na contemporaneidade?  
Quais são os desafios do ensino escolar nos dias atuais?  
Quais são as habilidades necessárias aos professores competentes?  
Quais são os professores e o ensino necessários *para a e além da* “sociedade do conhecimento”?  
Para que tipo de vida e sociedade deveríamos estar educando os jovens?  
Qual professora e qual tipo de ensino são esperados pelos alunos em vistas aos seus interesses e futuros?  
Qual é a professora para o mundo de amanhã?  
Que professora estou sendo hoje e qual pretendo ser amanhã?

E tudo isso, especificamente, relacionado ao trabalho de *professora*, que leciona a disciplina de *Sociologia*, para alunos e alunas de escolas do *Ensino Médio*.

Essas e tantas outras questões foram surgindo durante o meu curso de licenciatura em Ciências Sociais, multiplicando-se na medida em que se aproximava o rito de passagem da condição estudantil à de profissional (representado pela cerimônia de formatura) e intensificadas durante o mestrado em Educação.

Acredito que, além de não serem de minha exclusividade, tais dúvidas não possuem respostas únicas e aplicadas de forma universal; mas sim, juntamente com outros elementos condicionantes, vão constituindo o processo contínuo do fazer (-se) docente. Processo esse marcado muitas vezes por desejos e fervilhar de idéias animadas, com múltiplos projetos e

sonhos, misturado com tentativas frustradas e incertezas, gerando um turbilhão de emoções que ora me arrebatava a continuar apaixonadamente, ora me colocava em dúvida e querendo desistir.

Embora tudo isso fosse se processando na minha vida particular, aos poucos fui percebendo como as escolhas juntamente com a preparação e atuação profissional estão sendo afetadas, de forma direta e indireta, por todas as rápidas e profundas mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais pelas quais passa o mundo como um todo. Assim, ao pensar de forma mais orgânica e relacional, compreendo que o interesse por estudar a formação de professores de Sociologia reflete angústias e incertezas profissionais coletivas.<sup>1</sup>

Destaco como motivos catalisadores dessa pesquisa as experiências de também ser licenciada na área e, fundamentalmente, de ter exercido a função de professora de Prática Pedagógica em Ciências Sociais, em contato direto com estagiários e atores escolares (professores, estudantes, direção), atuação essa desafiadora de *ir ensinando e aprendendo a ensinar*:

Aprender a ensinar é um processo complexo que envolve fatores cognitivos (quase sempre mais enfatizados, quando não tornados exclusivos), afetivos, éticos e metodológicos. Somam-se a estes fatores os desafios de construir conceitos e desconstruir outros, já instalados. Além do conhecimento específico da disciplina, e dependendo dele, há o conhecimento pedagógico do conteúdo, entendido como conhecimento relacionado a teorias de aprendizagem e desenvolvimento humano (ENRICONE, 2005, p.26).

Em suma, as inquietações surgidas a partir das experiências de ter cursado a licenciatura e o bacharelado na área e, principalmente, de ter exercido a função de professora de Prática Pedagógica em Ciências Sociais, somado aos diálogos com colegas de trabalho e à participação em eventos e leituras afins, mobilizaram-me a querer estudar e analisar de forma mais profunda como está se processando atualmente a formação de professores de uma forma geral e especificamente de Sociologia. Buscando por meio de um processo dialético entender melhor quais seriam seus elementos condicionantes, como as mudanças sócio-normativas, a organização dos cursos de licenciatura e o próprio ensino da disciplina nas escolas. À conta disso, esta dissertação tem como cerne o posicionamento de professoras recém-graduadas frente aos seus processos de formação inicial e às suas condições profissionais atuais.

---

<sup>1</sup> A problematização da questão de gênero nas Ciências Sociais e na Educação já é algo histórico. Assim, apenas para facilitar a leitura utilizarei o demarcador gramatical da língua portuguesa masculino (o/os), sem induzir a idéia de que há uma relação de hierarquia entre ambos. Conforme atentam Vianna e Unbehaum: “Todas as palavras têm uma história, são distintos os símbolos, significados e interpretações que se tem a respeito de determinados conceitos e relações. Ignorar este caráter social e historicamente construído pode ser um grande equívoco quando trabalhamos com o conceito de gênero, cujo cerne é sair de explicações das desigualdades fundamentadas sobre as diferenças físicas e biológicas, afirmando seu caráter social, histórico e político (Scott, 1992, 1995; Nicholson, 2000)”(VIANNA E UNBEHAUM, 2004, p.79-80).

Durante a fase de mapeamento de pesquisas acadêmicas já realizadas notei que ainda são poucas investigações sobre o ensino, formação de professores e práticas pedagógicas de Sociologia em escolas de ensino médio. Principalmente se levarmos em conta os mais de cem anos da presença (descontínua) da disciplina de sociologia em escolas brasileiras e da fundação do primeiro curso acadêmico da área ter sido em 1933, seguido pela pós-graduação em 1941. Além da Comunidade Científica de Sociologia no Brasil, que segundo Liedke Filho (2003) em 2002 seria constituída por estimados 40.000 graduados em Ciências Sociais. Conforme o mesmo autor, a formação em nível universitário abrangia cerca de 80 cursos de graduação em Ciências Sociais e 34 de pós-graduação de Sociologia, subdivididos em 21 de Mestrado e 13 de Doutorado; com 240 grupos de pesquisa em Sociologia identificados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq/2002 compostos por 1.256 pesquisadores.

Em uma busca realizada no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) encontrei vinte e nove trabalhos desenvolvidos no período de 1992 a 2006, aos quais considerei que de certa forma se relacionavam direta ou indiretamente aos temas aqui abordados.<sup>2</sup> Sendo que das vinte e quatro dissertações, quatorze foram realizadas em programas de Pós-Graduação em Educação, nove em Sociologia e uma em Letras; enquanto três teses foram realizadas em PPG em Educação e duas em Sociologia.

Arrisco-me a dizer que, de uma maneira geral, a partir da leitura dos resumos disponibilizados no sítio da CAPES, as questões centrais estudadas nesses trabalhos poderiam ser organizadas nos seguintes blocos temáticos:<sup>3</sup>

\* Curso Superior de Sociologia/Ciências Sociais: histórico e caracterização dos desafios enfrentados pelos cursos de Ciências Sociais no país. Retrospecto sobre o posicionamento das Ciências Sociais no sistema profissional brasileiro. Representações Sociais de acadêmicos sobre o exercício da profissão e as práticas profissionais do sociólogo. Reflexão sobre a Responsabilidade Social na Universidade na formação cidadã-profissional

---

<sup>2</sup> Disponível em <[http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/Banco\\_Teses.htm](http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/10/Banco_Teses.htm)> Último acesso em 31 dez. 2007. No campo “assunto” foram utilizadas as seguintes palavras chaves, Sociologia, Ciências Sociais, Educação, além das variantes “Ciências Sociais” e “Sociologia” como completos: Curso de..., Egressos do curso de..., Ensino de..., Faculdade de..., Formação de educador (es) de..., Formação docente de..., Formação de professor(es) de..., Licenciatura em..., Prática(s) de ensino de..., Prática(s) pedagógica(s) de..., Professor(es) de...

<sup>3</sup> Trabalhos ordenados alfabeticamente por autoria e ano de defesa: PESTRE, 1992; CORREA, 1993; PACHECO FILHO, 1994; PAOLI, 1995; MACHADO, 1996; SOUSA, 1999; GIGLIO, 1999; NASCIMENTO, 1999; MEUCCI, 2000; SÁ, 2000 ALVES, 2001; GUELFÍ, 2001; LADINO, 2002; LIMA, 2002 REZENDE, 2002 SANTOS, 2002; ANDRADE, 2003; MOTA, 2003; PEREIRA, 2003; MATIAS FILHO, 2004; RÊSES, 2004; SARANDY, 2004; GOMES, 2005; MELO, 2005; SAEZ, 2005; COAN, 2006; ERAS, 2006; OLIVEIRA, 2006; SILVA, 2006.

dos estudantes de Ciências Sociais. Processo de construção curricular do curso de Ciências Sociais a partir da análise documental dos projetos de ensino das disciplinas e da opinião de alunos concludentes.

\* Formação de professores de Sociologia: estudo dos dilemas que se apresentam para a formação de professores licenciados no ensino superior, com a apresentação do histórico e caracterização dos atuais desafios enfrentados pelos cursos de licenciatura em Ciências Sociais no país. Pesquisa sobre a leitura geral e acadêmica na Graduação a partir do envolvimento dos alunos. Representação Social consolidada entre os graduandos sobre o curso universitário de que a sociologia está voltada para o trabalho docente. Utilização das ferramentas de suporte à docência na educação a distância, por meio das possibilidades oferecidas pelos portais educacionais para a formação docente e a utilização deste pelos professores do ensino superior na modalidade semipresencial no curso de Ciências Sociais. Enfoques teóricos dominantes no ensino da Sociologia da Educação na formação pedagógica dos cursos de licenciatura.

\* Relação entre Formação universitária – inserção no mercado de trabalho – prática profissional dos graduados no curso de Ciências Sociais: avaliação do ensino e do campo de trabalho para cientistas sociais. Estudo da relação entre o currículo e a formação à qual se destina a maioria dos seus alunos, evidenciando-se desarticulação entre formação e trabalho. Falta de sintonia entre o curso acadêmico e as necessidades do mercado de trabalho. Problema da inserção profissional na área, principalmente nas carreiras não-acadêmicas devido a uma capacitação ainda não oferecida pelo curso universitário. Distinção que há para os alunos na sociologia: entre o meio acadêmico e o que há fora dele, sendo este ainda nebuloso.<sup>4</sup>

\* A Sociologia enquanto disciplina curricular no sistema de ensino escolar brasileiro: construção, inclusão, permanência, exclusão e ensino, nos períodos de 1850 - 1942, além das principais reformas educacionais e os contextos históricos em que foram implementadas. Preocupação com o ensino da disciplina de sociologia enquanto matéria para legitimação da ordem ou para sua crítica e superação;

\* Relação da Sociologia com a área da Educação – sociologia da educação: Biografias, reflexões e produções de intelectuais sobre o ensino da Sociologia da Educação e sobre a relação entre Ciências Sociais e Educação nas décadas de 40, 50 e 60; destaque Florestan Fernandes, Luiz de Aguiar Costa Pinto, Luiz Pereira, Josildeth Gomes Consorte, Aparecida Joly Gouveia, Juarez Brandão L. Opes e Oracy Nogueira;

<sup>4</sup> Essas pesquisas foram realizadas em diferentes Estados brasileiros (PB, SC, RS, RN, PR), porém apontavam para resultados comuns.

\* Possíveis razões para o ensino da Sociologia nas escolas: estudos sobre “função”, “papel”, “valor”, “importância”, “contribuição”, “relevância”, “lugar” da disciplina / matéria pedagógica e do conhecimento sociológico na educação escolar, processo educativo e na formação dos alunos / jovens; sendo formação entendida como: “formação cidadã” ou para a “cidadania”, “formação cultural e política”. Destaque para a percepção de professores e de alunos, além da perspectiva dos livros didáticos;

\* Ensino de Sociologia: identificação das origens da dicotomia entre ensino e pesquisa como construções sócio-culturais, tanto em seus aspectos institucionais como epistemológicos, que se refletem no ensino de Sociologia em um Estado brasileiro;

\* Materiais utilizados no aprendizado e no ensino de Sociologia: inventário e análise dos primeiros livros produzidos no Brasil por autores brasileiros e das propostas para o ensino da disciplina em publicações lançadas no país a partir da década de 1980. Discussão sobre a política e utilização do livro didático bem como a preocupação com os reducionismos e/ou dominações ideológicas passíveis de acontecer ao se tomar este como único recurso pedagógico. Panorama geral de materiais diversos utilizados por professores nas escolas (livros didáticos de sociologia e de outras disciplinas de nível médio; livros didáticos de introdução à Sociologia de nível universitário; livros para-didáticos; dicionários especializados outros textos), além da abordagem da categoria trabalho nesses materiais. Também estudo de caso sobre a utilização de recursos audiovisuais no processo de ensino da disciplina nas escolas.

\* Trabalho docente e condições de trabalho no ensino médio: atuação de professores de Sociologia no Ensino Médio e de Sociologia da Educação no Ensino Médio e no curso de magistério. Pesquisa sobre os sentimentos de dilema e angústia sofrido pelos professores frente à perda de papel e função social, bem como desvalorização da práxis intelectual em detrimentos aos saberes técnicos.

Após essa exposição abreviada das pesquisas realizadas na/pela área, passo a detalhar as minhas questões de pesquisa e seu percurso investigativo. Parto de alguns pressupostos, como as idéias apresentadas por Demo (1995) de que a ciência<sup>5</sup> é uma forma de conhecimento humano e um discurso com critérios específicos que tem como objeto a realidade. Essa, que é

---

<sup>5</sup> “O termo ‘ciência’ pode designar dois tipos de fenômenos. Primeiramente, a representação que se faz do mundo, para qualquer tipo de civilização ou qualquer grupo humano. Em seu segundo sentido, vista mais precisamente ao que chamamos de ciência moderna, ou seja, essa representação do mundo adotada pela civilização ocidental, em especial a partir do século XIV. No primeiro sentido, a ciência designa o conhecimento de maneira geral, enquanto no segundo sentido designa o modo específico de conhecimento adotado pelo mundo ocidental moderno. Isto se deve ao fato de a ciência moderna estar situada na história” (FOUREZ, 1995, p. 155).

constituída por uma parte natural, objetivamente dada e por uma parte subjetiva, construída pelo ator político humano. A realidade é algo externo, não-reduzida ao empírico, passível de estudo parcial (sem pretensão de totalidade) e que *pura* não é conhecida. Já o trabalho científico, trata-se de algo datado, com critérios específicos como coerência, consistência, originalidade e objetivação, condicionado por um contexto, havendo a necessidade de ser estudado, entendido, debatido, etc., tendo em vista sua parcialidade e historicidade. Nesse sentido, as pesquisas científicas sofrem constantemente renovação de seus argumentos, técnicas, métodos. Ademais, o pesquisador deve evitar cair nos pólos do total relativismo, marcado pelo “vale tudo” ou na “ditadura do método”. É errôneo pensar que a pesquisa é *neutra e despolitizada*, pois o cientista também é um cidadão, ator político e o seu objeto faz parte da mesma essência que o compõe, ou seja, ele estuda o social sendo ele mesmo um ser social.

Do largo leque de indagações e perspectivas teórico-metodológicas ofertadas tanto pela Educação quanto pelas Ciências Sociais, optei por realizar o estudo com enfoque crítico-dialético e de abordagem qualitativa. Segundo Cortes (1998), o que particulariza a pesquisa qualitativa é a sua possibilidade de descrever qualidades de determinados fenômenos ou objetos de estudo e de captarem a subjetividade da ação humana.

Quanto à consolidação do enfoque metodológico qualitativo, outrora criticado pelos adeptos rígidos da pesquisa quantitativa, Neves (1998) apresenta seis princípios elaborados por Lamnek (1993) que estariam contribuindo nesse processo, a saber: o princípio “da abertura”, “da comunicação”, “da processualidade”, “da reflexibilidade”, “da explicação” e “da flexibilidade”. Apesar de o trecho ser longo, considere importante reproduzi-lo na íntegra, pois nele são apresentados tópicos esclarecedores sobre tal método de pesquisa. Vai nos dizer Neves:

- a) o princípio da ‘abertura’ refere-se à ‘abertura do pesquisador frente aos objetos de pesquisa (indivíduos), as situações de pesquisa e os métodos de pesquisa;
- b) o princípio da comunicação no qual pesquisa é comunicação, diz respeito à comunicação e a interação entre pesquisador e pesquisado;
- c) a partir do princípio da processualidade, a pesquisa qualitativa trata as ações e representações dos pesquisados não como coisas estáticas, mas sim como processos na reprodução e construção da realidade social;
- d) o princípio da reflexividade do objeto e da análise tem por referência o significado das ações humanas. Cada significado é referido reflexivamente ao todo, ou seja, a compreensão do significado de uma ação ou de uma expressão falada só é possível no seu próprio contexto simbólico e social. Isto leva a uma circularidade – ou reflexividade – do objeto de pesquisa no processo de análise. Não há, portanto, uma estratégia linear de análise, mas uma reflexividade do objeto para o contexto e do pesquisador com o pesquisado;
- e) o princípio da explicação é uma exigência da pesquisa qualitativa. Abre-se a possibilidade para o pesquisador explicitar o seu processo de interpretação dos dados. Muitas vezes, sem dúvida, a validade da interpretação é questionada. Porém é

importante que se possa reconstituir a interpretação e, com isso, a intersubjetividade dos resultados da pesquisa;  
e por último,

f) o princípio da flexibilidade sugere que a pesquisa qualitativa deve ser conduzida de forma flexível durante todo o processo, seja na situação da pesquisa como na relação entre pesquisador e pesquisado. As mudanças das condições durante a realização do trabalho precisam ser incorporadas e retrabalhadas no processo da pesquisa (NEVES, 1999, p.8).

Ao destacar as idéias de Becker (1994), Cortes (1998, p.13) refere que o autor “defende o modo artesanal de fazer ciência”, ou seja, na pesquisa a diretriz considerada principal é o problema de investigação, elaborado pela curiosidade científica a partir de um embasamento teórico, enquanto, ao método cabe-lhe “costurar” os elementos básicos da investigação. Nesse sentido, cada pesquisador ao se propor resolver um problema específico, dentro de um ambiente particular, marcado peculiaridades, acaba tendo que produzir os métodos necessários para o seu trabalho, recorrendo a técnicas apropriadas àquele problema. Logo, cada processo de pesquisa é uma experiência única, uma vez que os princípios gerais encontrados nos livros de metodologia não dão conta das variações de cada caso.

Dividi esta investigação em duas fases. Iniciei com uma pesquisa exploratória, na qual, acompanhando o trabalho dos estagiários, imergi no campo do ensino de Sociologia em escolas públicas de ensino médio de Porto Alegre, no período de novembro de 2004 a julho de 2006.<sup>6</sup> Procurei ater-me às condições do ensino e do ofício docente, com destaque as suas adversidades e estratégias de superação; realizando entrevistas informais com os professores titulares e incentivando os estagiários a coletarem o maior número possível de informações em seus relatórios de observação, principalmente quanto à proposta político-pedagógica da instituição, à presença da Sociologia no currículo, à formação e atuação dos docentes, ao perfil e a recepção dos alunos, entre outros. Ao lado disso, além da análise de documentos oficiais, a supervisão das práticas pedagógicas e os diálogos com acadêmicos, professores e pesquisadores de outras universidades de diferentes cidades e estados brasileiros proporcionaram-me, em certa medida, um conhecimento geral do quadro atual do ensino da disciplina no país.

Já para a realização da dissertação propriamente dita optei por investigar em maior profundidade algumas questões que envolvessem a temática, todavia não consegui fugir de

---

<sup>6</sup> Em Porto Alegre, nos anos de 2004 a 2006, aproximadamente vinte e duas instituições de ensino médio públicas ofertavam Sociologia e Sociologia da Educação em seus currículos; sendo dezenove estaduais, duas municipais e uma federal (pós-médio). No entanto, nem todas escolas aceitavam estagiários e nesse período algumas adicionaram e outras retiraram a disciplina. Logo, mantive contato com dezesseis, somadas a mais três de cidades próximas (Viamão e Gravataí).

alguns contratemplos.<sup>7</sup> À conta disso, visando viabilizar o estudo entrevistei sete professoras.<sup>8</sup> Tal grupo possuía em comum o fato de ter cursado o mesmo curso de licenciatura em Ciências Sociais, em um período semelhante e que ao meu ver enquanto professora supervisora, destacou-se em suas práticas pedagógicas, demonstrando forte interesse, criatividade, comprometimento e capacidade crítico-intelectual do fazer e do refletir sobre o seu fazer.<sup>9</sup> Então, recorri à análise de conteúdo na fase de tratamento, inferência e interpretação dos dados.<sup>10</sup>

Apresento as questões problematizadoras gerais:

*Nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais...*

Qual é a epistemologia dominante?

Como se dá a relação entre formação teórica e a formação prática?

*Estariam os cursos de licenciatura em Ciências Sociais formando professores...*

Competentes para reoperacionalizar a teoria em relação à prática pedagógica (KULCSAR, 1994)?

“Profissionais reflexivos” (SCHÖN, 2000)?

Habilitados a ensinar, *para a e além da* “sociedade do conhecimento” (HARGREAVES, 2004)?

Paralelamente, saliento as questões específicas. Segundo o ponto de vista do questionamento ao grupo estudado:

*No processo de formação acadêmica...*

Quais foram suas experiências mais significativas?

Quais seriam os pontos fortes e os que precisariam ser revisados?

Quais os saberes docentes que foram aprendidos?

Teriam sugestões de mudanças para a melhoria da formação de professores (como contribuição aos cursos de licenciatura)?

*Em respeito à experiência docente realizada durante a prática pedagógica...*

Como foi observada a relação estabelecida entre a escola, professores titulares e estudantes com a disciplina de sociologia?

<sup>7</sup> No projeto apresentado ao PPG-Edu-UFRGS, anunciei o interesse em realizar uma pesquisa de caráter etnográfico em uma escola com tradição no ensino de sociologia, na qual acompanharia o processo concreto cotidiano do fazer docente e do ensino da disciplina, analisando os documentos escolares e entrevistando os sujeitos envolvidos (docentes e alunos); entretanto a banca considerou mais interessante que eu me ativesse ao trabalho docente de escolas diferentes. Aceitei a sugestão e entrei em contato com diversos professores com o intuito de “dar voz” àqueles que muitas vezes são “calados” na academia. Mas a minha surpresa foi a de receber negativas com justificativas como: problemas de saúde e licença médica, excesso de atividades e falta de tempo, problemas e mudanças na escola, entre outros. Essa situação obrigou-me a repensar as estratégias e traçar novos rumos metodológicos.

<sup>8</sup> O Roteiro das entrevistas semi-estruturadas e o Termo de consentimento livre e esclarecido constam respectivamente nos anexos A e B.

<sup>9</sup> A proposta do estágio, seguindo os entendimentos de Piconez (1994) e Kulcsar (1994), visava proporcionar aos acadêmicos uma imersão e engajamento na realidade educacional-escolar, para que assim pudessem sentir e perceber os problemas que permeiam as atividades, os desafios e as fragilidades da profissão docente. Assim, com o exercício contínuo da “prática da reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente” (PICONEZ, 1994, p.27) colocassem no exercício de refletir de forma madura sobre a profissão que iriam assumir.

<sup>10</sup> Análise de conteúdo que, segundo Bardin trata-se de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 1977, p.42).

Quais foram às dificuldades encontradas para o ensino, as estratégias utilizadas visando superá-las e as experiências mais significativas?

*Passado algum tempo desde as formaturas...*

Estariam as licenciadas atuando como professoras no ensino médio?  
Sob quais condições?

*Quais seriam suas opiniões...*

Sobre o trabalho docente de sociologia no ensino médio nos dias atuais?

Quais as maiores adversidades enfrentadas e as oportunidades, facilidades, incentivos para a realização do ofício?

Quais conhecimentos considerados necessários e atualmente relevantes a esse tipo de profissional e seus processos de aprendizagem?

*E nesse contexto de retorno da obrigatoriedade da disciplina nos currículos escolares ...*

Como está a oferta de vagas profissionais e as expectativas futuras?

quais seriam os possíveis impactos que tal iniciativa governamental poderia provocar nos cursos de licenciatura e formação de professores?

Sem a pretensão de esgotar o assunto, nem de dar conta de achar todas as respostas, o intuito principal desta pesquisa foi o de tentar apresentar aspectos sobre a atual formação inicial de professores de Sociologia para a Educação Básica, bem como algumas noções alternativas às adversidades ainda enfrentadas na licenciatura em Ciências Sociais. Penso que os resultados apresentados possam contribuir às reflexões e discussões nos cursos, do mesmo modo que possibilitem o estímulo ao fomento de inovações universitárias. Convidada e provocada por Engers, a exercer a atividade de:

olhar o “saber” e o “fazer” do professor como pontos de retomadas, de continuidade para (re)construção de “novos saberes” e de “novos fazeres”. É interessante salientar a importância de buscar na prática do professor a compreensão do seu saber e as aproximações entre teoria e prática para, na análise conjunta com os alunos dos cursos de formação de professores, refletir sobre o significado de ensinar e aprender; sobre os (des) caminhos da educação escolar e universitária e sobre o movimento dialético entre o social e o pessoal no processo de aprendizagem e de construção de representações. (...) É preciso que se tenha uma visão empreendedora da universidade, no sentido de sair dela e trazer a comunidade para dentro, no sentido de “aprender a aprender”, exigência enfatizada tanto para a comunidade universitária, como para a comunidade escolar (ENGERS, 2005, p.229 e 230).

Considero que os cursos de licenciatura, implicados na formação inicial de professores precisam passar por essas reformulações, para, assim, formar docentes com um novo olhar sobre a educação, o ato educativo, o seu papel. E compartilho com Nóvoa (1995, p.17) a idéia de que a formação de professores é um dos domínios mais decisivos das mudanças nos sistemas educativos: “nessa arena não se formam somente profissionais, produz-se uma profissão”. Logo, “os professores têm de se assumir como produtores da ‘sua’ profissão” (NÓVOA, 1995, p.28). Nessa linha de idéias, Oyarzabal destaca:

Pensamos ser fundamental, necessariamente, que a formação do professor passe a ter um papel central na reforma educativa, pois são os professores, em primeiro lugar, que podem dar (ou não) um rumo diferente à [ainda] atual crise vivida pela escola e pela educação brasileira em geral (OYARZABAL, 2001, p.60).

No entanto, vale lembrar que esse não é trabalho solitário dos professores, nem que a formação desses profissionais se realiza exclusivamente nos cursos acadêmicos. Sigo o entendimento de que formação de professores:

(...) por princípio, formação inicial e formação continuada não são mais do que dois momentos de um mesmo processo (...) de desenvolvimento contínuo do professor, acentuando-se a unidade desse processo na diversidade de suas fases: formação pré-serviço ou inicial e formação em serviço ou continuada (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001, p.83).

É de se esperar que esse docente, em seu trabalho realizado nas escolas - como continuidade de sua formação -, venha a questionar e problematizar as atividades e dinâmicas escolares, provocando possíveis movimentos de rupturas e inovações, quando, a escola também aceita ser pensada e mudada. Como vai nos dizer Nóvoa:

Isto é, da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção do saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos. (...) A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola (NÓVOA, 1995, p.28).

Estou convencida de que contribuir com o campo de pesquisa sobre formação do profissional habilitado a lecionar Sociologia no ensino médio é uma das tarefas fundamentais para a expansão, consolidação e qualificação do espaço de tal área nas instituições escolares, rompendo assim com a histórica intermitência que marca sua trajetória nos currículos de ensino médio. Ademais, faz-se necessária uma política de formação de professores de Sociologia que articule essas duas fases do processo de desenvolvimento profissional.

O contexto sócio-normativo brasileiro não poderia ser mais favorável a essa investigação, frente à aprovação pela Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação do Parecer CNE/CEB n. 38/2006, seguido pela Resolução CNE/CEB n. 04/2006, que reintroduz a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia em nível nacional, demandando ainda mais estudos, levantamento de dados, discussões e definições mínimas (conteúdos, metodologias, etc.) que delineiem uma certa *identidade* ao seu ensino.

*Novos desafios são lançados aos profissionais da área, atuantes ou em formação.*

Lancei-me neste ofício de socióloga-professora-pesquisadora e que, por ora, apresento um exercício na forma desta dissertação que está assim organizada:

No primeiro capítulo apresento alguns pontos que considero reveladores de onde parto para falar sobre essas questões e sobre os princípios norteadores do meu trabalho. Procurarei apresentar vivências ressignificadas teoricamente que acredito que estão me constituindo enquanto socióloga-professora-pesquisadora e que fizeram emergir questionamentos, que, de certa forma, e não por acaso, motivaram-me a querer estudar o tema que aos poucos defini e foi sendo definido para a minha pesquisa.

No segundo capítulo situo brevemente a atual discussão sobre a temática *formação de professores* no bojo do contexto sócio-normativo nacional-internacional e apresento um alfabeto de desafios e características que (re)configuram o trabalho e a condição docente no momento presente. Paralelamente destaco a opinião das professoras entrevistadas acerca das facilidades e dificuldades do *querer ser e manter-se* neste ofício.

Sigo pelo terceiro capítulo abordando questões referentes ao ensino de Sociologia. Exponho resumidamente o histórico da disciplina nos currículos brasileiros e o contexto normativo atual que rege o assunto. Aproveito também para destacar as expectativas das professoras sobre o retorno da obrigatoriedade da disciplina. Sinalizo algumas peculiaridades do ensino de Sociologia em escolas de nível médio públicas de Porto Alegre, referentes às escolas, professores titulares da disciplina, alunos e aula. Além do olhar das interlocutoras entrevistadas sobre as realidades escolares encontradas durante a prática pedagógica, as dificuldades enfrentadas e as estratégias visando superá-las, bem como as experiências mais significativas.

Já no quarto e último capítulo reflito e problematizo especificamente a formação de professores de Sociologia. A partir das novas propostas educacionais para a formação de professores da área e das narrativas das entrevistadas sobre seu curso de Ciências Sociais apresento categorias temáticas elaboradas durante o processo analítico que se referem ao currículo formativo dessas docentes e questões que extrapolam as particularidades por serem características já históricas das licenciaturas de uma forma geral e, em especial, do curso de licenciatura em Ciências Sociais no país. Como registro, apresento trechos de documentos e resumos de iniciativas que julgo estarem sinalizando mudanças na formação de professores em geral e especificamente de Sociologia. Esses que poderiam ser focos de análises de futuras pesquisas.

Por fim, apresento as conclusões, referências e anexos.

# 1. FAZENDO-ME SOCIÓLOGA-PROFESSORA-PESQUISADORA: revisitando práticas teorizadas

Escrevemos sobre nós mesmas (os) apesar de todas as proteções da ciência ou da filosofia, ou da racionalidade científica (EGGERT, 2004, p.549).

Apresento neste capítulo alguns pontos que considero reveladores de onde parto para falar sobre essas questões e sobre os princípios norteadores do meu trabalho, pois “Lembrar quem somos e onde estamos implica a habilidade de fazer escolhas críticas” (KINCHELOE (1997, p.37).

## DO ENCONTRO COM AS CIÊNCIAS SOCIAIS AO QUERER SER PROFESSORA-PESQUISADORA

Evidentemente, falar sobre a minha própria história de vida, ou pelo menos trechos dela, exige uma parada e reflexão em que a memória é acionada e me faz rever e reviver situações boas e ruins pelos quais passei; sendo que apenas alguns desses momentos selecionados serão aqui brevemente narrados. Procurarei apresentar vivências que considero significativas nessa trajetória que venho traçando e seguindo em busca de um *algo mais*, que dê sentido para a vida e para esse viver em sociedade. Passagens essas que acredito que estão me constituindo enquanto socióloga-professora-pesquisadora e que fizeram emergir questionamentos, que, de certa forma, e não por acaso, motivaram-me a querer estudar o tema que aos poucos defini e foi sendo definido para a minha pesquisa.

O movimento de escavar memórias sejam elas recentes ou longínquas, assemelha-se àquele feito por Hickmann (2002), no qual a autora, a partir desse exercício, problematiza algumas dimensões e implicações do desejo no cotidiano do trabalho docente. Ou, ainda, encaminhar essa discussão para o desafio proposto por Oliveira (2005), de visitar os repertórios guardados na memória, a fim de reconstruir, com a perspectiva da problematização, as aprendizagens e representações que foram sendo construídas nos diferentes tempos e espaços de escolarização e que estão relacionadas com a decisão de tornar-me professora. De acordo com os dizeres de Arroyo:

Carregamos a função que exercemos, que somos e a imagem de professor(a) que internalizamos. Carregamos a lenta aprendizagem de nosso ofício de educadores, aprendido em múltiplos espaços e tempos, em múltiplas vivências. (...) A vida toda

se mistura com a condição de professor(a). É um modo de vida, de dever-ser que tenciona todas as dimensões, tempos e vivências. E todas as lembranças. (ARROYO, 2000, p.124 e 129).

Vamos lá: a minha formação escolar básica de Ensino Fundamental e Médio ocorreu em um colégio particular, confessional e católico. No ensino, baseado na pedagogia tradicional, priorizava-se a transmissão dos conteúdos compartimentados e específicos das áreas, os quais eram reproduzidos nas avaliações. Os aprendizados valorizados resultavam das boas notas e dos comportamentos *exemplares*, ou seja, controlados e que não questionassem ou desrespeitassem as normas estabelecidas e a visão de mundo defendida. Ao lembrar-me desse período, não poderia deixar de pensar e remeter às discussões de Foucault (1989) sobre a “disciplinarização” e a produção de sujeitos com seus corpos dóceis e úteis; processos esses realizados através da educação da alma – “sujeitamento” – estabelecida a partir de relações de poder.

No entanto, o próprio Foucault também trabalhou com a idéia de resistência *ao* e *no* poder, enquanto estratégias de confronto que fazem parte do exercício e das relações do próprio poder, como vai nos dizer:

Pois, se é verdade que no centro das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma “insubmissão” e liberdades essencialmente renitentes, não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta, sem que para tanto venham a se superpor, a perder sua especificidade e finalmente a se confundir (FOUCAULT, 1995, p.248).

E era assim, uma luta resistente e persistente que sentia nas aulas de Filosofia quando o professor responsável conseguia lançar provocações e estímulo à reflexão, através do uso de recursos diversos, como no dia em que trabalhou o tema ideologia utilizando a música homônima do Cazusa.

Esclareço que o quê está amarrando muitas das minhas opções e ações é justamente o fio da dúvida, composto pelo entrelace de interrogações: por quê? Como? Onde? Quando? Quem? Para quê? Para quem? Sobre os fatos, as maneiras como nos relacionamos, o que é valorizado e esperado socialmente, assim como, as tantas desigualdades sócio-econômicas e conflitos envolvendo modos de *ver* e de *viver* no mundo. E para essas indagações já não me bastavam as respostas que se restringiam às idéias fatalistas ou às verdades absolutas, expressadas pelo “sempre foi assim e é assim, porque Deus quis, faz parte da natureza humana, é da essência, do signo ou coisa da mulher / do homem”, ou ainda, nos silêncios e nas repressões para o não-exercício do perguntar-pensar.

Fui aos poucos encontrando no curso de Ciências Sociais<sup>11</sup> alguns sentidos e respostas, enquanto muitas outras perguntas foram emergindo - fazendo com que as minhas certezas já não fossem tão certas -, o que hoje ainda me estimula a ir adiante, num contínuo movimento de instigar, problematizar, pensar, investigar, fazer, refletir, refazer. Por meio de leituras, seminários, debates, pesquisas, passei a perceber e a tentar entender algumas facetas da complexidade que envolve o viver em sociedade, as relações humanas, os conhecimentos e o próprio ser humano.

Nesta busca permanente pelo aprender, reconhecendo que qualquer conhecimento é inacabado e incompleto, somada à não-pretensão de dissipar a aparente complexidade dos fenômenos, entrei em contato com algumas idéias sobre os processos imbricados e implicados no nosso *tornar-se humanos* e do nosso viver em sociedade nas correntes hermenêuticas-interpretativas da antropologia e da Sociologia contemporâneas, somada à teoria crítica e aos estudos culturais<sup>12</sup>. Considero que essa possibilidade tornou-se possível em decorrência do diálogo, da aproximação e influência que essas áreas estão estabelecendo com as demais ciências humanas, como a psicologia, a semiótica, a educação, afastando-se, assim, das ciências exatas e biológicas; somado ao movimento de revisitar os modelos clássicos de explicação e de pesquisas sociológicas e educacionais<sup>13</sup>.

Os aprendizados significativos provocados pelo contato com as Ciências Sociais engendraram mudanças na forma como eu via o mundo, as relações e a mim mesma. Passei a acreditar que era importante ter e provocar um olhar sócio-cultural aliado a uma atitude pautada na criticidade, interpretação, compreensão e reflexão sobre o mundo no qual estamos vivendo e sobre os seres humanos que estamos nos tornando. Assim, via no ambiente escolar e no espaço acadêmico lugares que possibilitariam a construção e o compartilhar de saberes, conhecimentos, informações e valores como a ética, o respeito, a solidariedade social e política, a tolerância à diversidade de maneiras de pensar, agir, de *ver* e de *viver* no mundo. De outro modo, questionava como o meu trabalho poderia vir a estimular a formação (afetiva,

---

<sup>11</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul (1997-2002, Licenciatura; 1997-2004, Bacharelado).

<sup>12</sup> Além dos autores que estão sendo citados ao longo do texto, destaco aqui alguns com os quais venho dialogando de forma mais freqüente nos meus estudos: Geertz (1978, 1989), Elias (1994, 1999), Goffman (1988), Oliveira (1996), Fischler (1995), Damatta (1983), Castel (1998), Abramo (1994), Hall (1997, 2003), entre outros.

<sup>13</sup> Considero ser equivocada a visão de que as Ciências Sociais por si só conseguem dar conta da complexidade que é a humanidade e que é pela via somente do social, a partir das pesquisas sociológicas que se explica tudo. Tardif alerta sobre o perigo do “sociologismo”, isto é, a tentativa de “eliminar totalmente a contribuição dos atores na construção concreta do saber, tratando-o como uma produção social em si mesmo e por si mesmo (...) e subordinada, antes de mais nada, a mecanismos sociais, a forças sociais quase sempre exteriores (...) ao mesmo tempo em que priva os atores de toda e qualquer capacidade de conhecimento e de transformação de sua própria situação e ação” (TARDIF, 2002, p.14 e 15).

intelectual, cultural, social, política e moral) de muitos de nós, sujeitos envolvidos nas interações estabelecidas: alunos, adultos responsáveis pelos estudantes (pai, mãe, familiares), professores, funcionários, comunidades, entre outros; buscando, assim, manter-me em sintonia com as reflexões de Freire quando diz “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p.25).

Convidada e estimulada por Tomazi a buscar cumprir com o compromisso de educar e ensinar os jovens alunos a pensar sociologicamente, fazendo de tudo para criar e desenvolver neles “asas e raízes”, isto é:

Asas e raízes, fundamentos e imaginação para construirmos uma sociedade diversa, autônoma e emancipada e emancipadora. Raízes mais profundas possíveis, que nos possibilitem uma formação teórica sólida; os fundamentos de um conhecimento que permita caminhar com segurança na análise dos fenômenos sociais, políticos, econômicos e culturais de nosso tempo. Asas da imaginação, para podermos voar e sair das mesmices e dos lugares comuns que a rigidez do pensamento, o conformismo e a apatia nos aprisionam (TOMAZI, 2004, p.68 e 69).

Nesse movimento, talvez seja necessário, inicialmente, despertar nos sujeitos o interesse por tais discussões, para assim, quem sabe, provocar desestabilizações e possíveis estímulos a mudanças ou a resistências. Resultando, assim, em um “existir” no qual se assume a condição de “seres históricos, sociais, políticos e éticos”, capazes de exercer o “direito” e o “dever” de comparar, optar, escolher, decidir, valorar, resistir, inserir, intervir, lutar, participar, mobilizar, responsabilizar, romper e, dessa forma, vivermos movidos pela “esperança” de um mundo com futuro melhor, no qual todos somos co-responsáveis em problematizar e construir. Tal pensamento busca interrogar os discursos fatalistas, que apresentam a inexorabilidade e a predeterminação dos fatos e do destino, ou ainda, dos discursos desmotivadores, que destacam os obstáculos de difícil superação, defendendo assim a permanência das coisas como estão e pura adaptação das pessoas no mundo (FREIRE, 1996).

Disso tudo nasceu a vontade de ser professora e escolhi a docência como caminho para a realização pessoal-profissional. E com esse propósito, considerei que seria indispensável cursar a licenciatura e o bacharelado enquanto complementares na minha formação inicial, além de dar continuidade na formação em nível de pós-graduação e outras atividades, tais como leituras e participação em cursos e congressos. Isso porque entendo a educação como um “processo permanente” e, tendo consciência do meu “inacabamento”, “sei que posso ir mais além dele”, em um contínuo “movimento de busca do aprender e apreender” (FREIRE, 1996, p.59, 64 e 77). Movimento esse que não tem pretensão nem a ilusão de encontrar o seu

fim, a sua “condição de completude e conclusão”; afinal: “Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p.55).

Pouco tempo depois de formada, fui selecionada como professora-substituta da disciplina de Prática Pedagógica em Ciências Sociais junto à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesse período tive a difícil tarefa de contribuir para a formação de professores e, paralelamente, ir me constituindo como uma professora que tivesse a perspectiva da “racionalidade prática-reflexiva” como norteadora da nossa ação pedagógica, esta “vista como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores” (KRAHE, 2000, p.77).

Esforcei-me por realizar um trabalho que tentasse se aproximar do “método dialógico e problematizador” de Freire, apesar de todas as dificuldades que envolvem colocá-lo em prática. A propósito do diálogo, o educador nos ensina:

O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem. (...) refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade (...) O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto de estudo. (...) não existe num vácuo político. Não é um “espaço livre” onde se possa fazer o que quiser. O diálogo se dá dentro de algum tipo de programa e contexto. (...) Para alcançar os objetivos da transformação, o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos (FREIRE, 1986, p. 23, 124 e 127).

Posso afirmar que esse movimento de favorecer o processo de comunicação entre professora supervisora e estagiários constituiu um dos principais conteúdos na formação desses futuros professores. Nesse sentido, nos encontros da disciplina procurou-se construir um espaço solidário de convivência e trabalho coletivo, onde pudessem ser trabalhados os níveis cognitivos e afetivos dos professores em formação. Assim, as discussões teóricas e questões práticas de elaboração-realização-avaliação de planos de aulas foram conciliadas com o partilhar dos sentimentos, emoções, idéias, preocupações e problemas enfrentados no cotidiano da atividade docente escolar.

A caminhada era pautada por questões de fundo, princípios e idéias sobre o que é ser professor, escola, currículo, relação professor-aluno, planejamento, avaliação, aprendizagens significativas, material didático, método dialógico de ensino, professor reflexivo, relação com o saber, entre outros. Para isso, eram estimuladas leituras e discussões com autores que estão produzindo elaborações buscando consolidar um novo modelo epistemológico-ontológico e metodológico sobre o pensar-agir no campo pedagógico.<sup>14</sup> Por meio de uma metamorfose de

<sup>14</sup> Vale lembrar que “No campo da pedagogia, o que era ‘verdadeiro’, ‘útil’ e ‘bom’ ontem já não o é mais hoje (...) a Pedagogia, a Didática, a Aprendizagem e o Ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas

idéias e práticas que versam sobre uma nova racionalidade da pedagogia, pautada na racionalidade prática-reflexiva ao invés de puramente técnica.

Destaco algumas idéias, em linhas gerais: na aprendizagem entendida como um movimento que se dá de *dentro para fora*, enquanto um processo produtivo-pessoal-subjetivo-interativo, no qual o sujeito *aprendente* precisa ter papel ativo e criativo na (re)construção do conhecimento que dará sentido aos conteúdos apresentados, resultando, assim, na aprendizagem significativa que tem como finalidade possibilitar ao aluno o agir e reagir diante da realidade. Assim, a aprendizagem parte de um significado contextual e emocional, uma vez que os alunos, freqüentemente, já possuem informação sobre o assunto e trazem consigo toda uma gama de conhecimentos. Cabe ao docente trazer o mundo que cerca o aluno para dentro da sala de aula, pois é nesse mundo que ele se reconhece e se relaciona. O conhecimento não possui uma estrutura uniforme, ele é inacabável, caduco, relativo, objeto de constante transformação. O aprender é ato decorrente de motivação e o docente tem que facilitar o surgimento desse motivo dentro do aluno, de desafιά-lo e apoiá-lo. Assim, aprender para obter nota é motivo que se opõe à aprendizagem, devendo a avaliação estar relacionada aos aprendizados que queremos, enquanto educadores, provocar.

Essa nova proposta educativa vai de encontro com a concepção “bancária” da educação, tão criticada e combatida por Freire (1987, 1996), na qual educar se torna um ato de transferir e transmitir valores e conhecimentos, em que os educandos se transformam em “vasilhas depositárias” e os educadores os “depositantes”, que têm a função de encher os primeiros com conteúdos impostos de “falso saber”, ou seja, “Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão” (FREIRE, 1987, p.58). No ensino “bancário” a criatividade do educando e do educador vão sendo deformadas e o “formar” restringe-se ao “treinar” o educando (FREIRE, 1996).

Na (re)configuração do papel do professor, agora entendido enquanto sujeito produtor e (re)significador de conhecimento e de atuação política; que não sabe e não precisa ter a ilusão de querer saber tudo, não tem interesse em controlar tudo, aceita correr riscos e inova. Esse(a) rompe com o ensino realizado a partir da *fórmula: início - meio – fim*; que mantém o diálogo com os alunos enquanto algo essencial na relação e na interação que intensifica o aprender significativo. Também se propõe a ouvir mais e a falar menos, que busca conhecer os estudantes e que exerce autoridade, mantém e ensina limites necessários à convivência

---

(técnicas, humanistas, científicas, populares, etc.) de seus poderes e contrapoderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal, etc” (TARDIF, 2002, p. 13-14).

pautada no respeito e na responsabilidade mútua, sem que para isso seja autoritário. A função principal não é dar aulas, mas sim provocar aprendizagem, para tanto, o aluno pode e deve organizar seu próprio conhecimento, enquanto o professor auxilia-o em seu papel de aprender. O profissional precisa ter consistência teórica, conhecendo a sua matéria e os conhecimentos da área, mas que não os têm como único conteúdo a ensinar, e que busca transpô-los de forma didática e pedagógica. Além disso, que está ciente dos múltiplos atores escolares e dos interesses que estão envolvidos e implicados na atividade educativa realizada em/na instituição escolar. Profissional que se reconhece como tal, que valoriza o seu trabalho e é engajado sócio-político e eticamente, que busca construir atividades colaborativas e solidárias com seus pares, e que se coloca no lugar de contínuo *aprendente* e que vê a sua prática como objeto de investigação e reflexão, para a construção de novas alternativas de atuação que vão ao encontro das aprendizagens significativas.

Para Hargreaves (2004), a qualificação necessária para que um professor esteja apto a ensinar *para a e além da* sociedade do conhecimento passa, entre outras coisas, pelo tempo dedicado à sua própria aprendizagem. Isto é: que o profissional tenha períodos reservados ao seu aperfeiçoamento contínuo, que envolve os exercícios de aprender, de pensar, de questionar, de refletir, de acompanhar, de aprimorar sua vida e prática profissional. Para tanto, são necessárias leituras, pesquisas, trocas efetivas e colaborativas entre colegas, participação em eventos, parcerias com os pais, domínio de novas tecnologias de informação e comunicação, planejamento e aplicação de novas e criativas práticas pedagógicas (adequadas às demandas e interesses de seus alunos), seguidas de avaliações. Sendo que tal postura necessita ser estimulada e efetivamente apoiada pelos governos e instituições de ensino.

Por sua vez, Schön destaca que o profissional reconhecido como mais habilidoso e competente é aquele que desenvolve, em sua prática cotidiana, um talento especial, com caráter artístico, de “pensar o que fazem, enquanto fazem”, que o autor nomeou como sendo o exercício de “reflexão-na-ação” (SCHÖN, 2000, p.vii). O autor não nega a importância do conhecimento técnico-profissional padrão. Apenas destaca que tal tipo de conhecimento não resolve todas as situações incertas, singulares e conflituosas, as “zonas pantanosas e indeterminadas” da “prática do mundo real” (SCHÖN, 2000, p.12). Demais disso, considera que nem todos problemas que se apresentam aos profissionais em sua prática têm uma resposta correta e, muitos, na verdade, sequer aparecem na forma de problema e sim, como estruturas caóticas.

Ou ainda, como vai nos falar Freire:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (...) Por isso é que, 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.41-44).

Para tanto, todo processo formativo que vivenciei com as alunas estagiárias era tangenciado por inúmeras e permanentes reflexões sobre as escolhas e práticas pedagógicas: O que é ensinar? Quem irá ensinar? De onde partir para ensinar? Para quem ensinar? O que ensinar? Por que ensinar? Para que ensinar? É importante e válido ensinar? Onde ensinar? Quando ensinar? Qual contexto para ensinar? Como? Com o quê? Quais aprendizagens pretendem-se provocar? Quais autores são referências nesse processo?<sup>15</sup>

Desta forma, é importante que o professor se preocupe em ser também um pesquisador, pois conforme apresenta Freire (1996, p.32), “ensinar exige pesquisa: Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses ‘que-fazer’ se encontram um no corpo do outro. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. Na caminhada docente faz-se necessário, portanto, a junção da atividade docente e do saber instrumental teórico-metodológico de pesquisador e intelectual para produzir investigações<sup>16</sup>. Tudo isso com criatividade, autonomia e organização a fim de exercer o pensar e produzir conhecimento e autoconhecimento, reconstruindo e transformado os próprios saberes e as ações deles resultantes (TRIVINÓS, 2001).

Nesse sentido, era necessária que os professores em processo de formação tivessem para si a idéia de que esse profissional precisa ser competente, ou seja, ser capacitado para *ensinar certo e bem* os conteúdos de sua disciplina. Para tanto, os textos e anotações das disciplinas do curso, a busca por novas publicações e pesquisas, a atualização das leituras e dos debates sobre os temas e o público com os quais iriam trabalhar tornavam-se exigências constantes que marcavam a condição de “aprendente” permanente desse profissional sério e comprometido. Conforme alerta Freire:

---

<sup>15</sup> Ver: Freire (1997); Rodrigues (2000); Hickmann (2002).

<sup>16</sup> Saber esse de pesquisa científica que envolve as habilidades elaborar questionamentos e objetivos que se pretende alcançar, isto é, as finalidades como conhecer um fenômeno e elaborar sugestões ou recomendações que visem a aprimorar, conservar e /ou transformar aspectos da realidade atual do fenômeno (TRIVINÓS, 2001); fazer revisões da literatura e estar atento às produções da área; sistematizar idéias dos autores, procurando compará-las, confrontá-las e construir o seu próprio referencial; proceder com metodologias que guiarão a procura, seleção, identificação e validação dos dados e informações de fontes múltiplas (bibliografias, entrevistas, observações, meios de comunicação, com destaque para a internet, entre outros); interrogar-se sobre as fontes para ter certeza e validação; os dados colhidos por meio de técnicas específicas; descrição e análise a partir dos conceitos, variáveis e indicadores relacionados às teorias escolhidas; criar seus argumentos, ou seja, formulações próprias, que sejam sustentadas pelos dados e fundamentadas pela análise; comunicar e socializar os resultados da pesquisa.

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar atividades de sua classe. (...) Como professor não me é possível ajudar o educando a superar a sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei (FREIRE, 1996, p.103 e 107).

A disciplina exigia que os professores-estagiários estivessem continuamente implicados e envolvidos no seu processo de formação docente. Para tanto, uma série de leituras e debates perpassavam todo o semestre. Determinavam-se exercícios de relatos orais e de produção escrita (memorial, relatório de observação, planejamento didático-pedagógico, planos de aulas, relatório de docência, portfólios educacionais na Internet, artigo sobre os aprendizados significativos provocados pela experiência docente), além da apresentação de oficinas pedagógicas e observação da aula de um colega, as quais eram supervisionadas em contínuas reuniões individuais.

A elaboração e realização de aulas diversificadas, com a utilização de múltiplos recursos e procedimentos metodológicos, em conjunto com a construção de materiais didáticos, era um desafio constante.<sup>17</sup> Como chamar a atenção dos jovens de hoje tão-somente através da fala e do quadro-giz? Jovens que podem acessar uma gama muito maior de informações que extrapolam os conhecimentos dos professores, uma vez que estão mergulhados em tecnologias de informação e comunicação, que interagem ao mesmo tempo com diferentes dimensões, utilizando produtos com recursos múltiplos como a internet, celulares, vídeos, tv a cabo, dentre outros. A idéia era conhecer quais repertórios e artefatos culturais estavam, de certa forma, presentes nos gostos dos estudantes, para assim utilizar esses meios e seus textos como ferramentas de ensino, sem desconsiderar a apresentação de outras possibilidades de aprendizagem na perspectiva da diversidade cultural. Dessa forma, era possível realizar uma problematização sobre os discursos que circulam nas diversas instâncias sociais, bem como demonstrar como são produzidos, com quais intenções, de modo a desnaturalizá-los.

Busquei, outrossim, criar espaços e estimular a participação em eventos nos quais poderíamos apresentar as experiências docentes, debater a questão da formação do professor e do ensino de Sociologia na escola hoje.<sup>18</sup> A idéia também era a de estabelecer um canal de comunicação e de trocas com os professores do Ensino Médio, principalmente porque parte

---

<sup>17</sup> Alguns recursos didático-pedagógicos utilizados: audiovisuais: filmes, fotografias, imagens, músicas, programas de rádio, programas de TV, peças publicitárias, vídeos, aparelho de som e TV, fitas VHS ou DVD, CDs, letras das músicas, charges, histórias e revistas em quadrinhos, tirinhas de jornais, questionários, dados, gráficos, tabelas de pesquisas, esquemas conceituais, jogos pedagógicos, mapas, canetas hidrocor, cola, giz de cera, tesoura, lápis de cor, papéis variados, quadro, giz, lâminas, retroprojetor, computador, programas de computador, projetor, internet, jornais, revistas, normas jurídicas, objetos diversos, contos, crônicas, reportagens, poesias, piadas, provérbios, verbetes de dicionários, trechos selecionados ou textos completos.

desse grupo, nas conversas que mantinha nas visitas de observação dos estagiários, reclamava que se sentia um tanto afastado e desatualizado das discussões e das propostas de aulas desenvolvidas na universidade.<sup>19</sup> Foi com esses objetivos que me lancei a estar presente em algumas outras atividades<sup>20</sup> e a iniciar escritas sobre os temas.<sup>21</sup>

Ademais, novas perspectivas de futuro seriam abertas por meio de uma postura crítica e ampliada sobre o seu próprio conhecimento, corroborando para que os professores em formação compreendessem e enfrentassem o mundo do trabalho; desenvolvendo uma consciência política e social da importância do seu papel de educador e transformando a sua própria prática docente um permanente foco de pesquisa e reflexão (PICONEZ 1994; KULCSAR, 1994; FREIRE 1996; KINCHELOE 1997).

As iniciativas da disciplina pautavam-se no entendimento de que:

A prática pedagógica é uma prática social, que pressupõe uma concepção de conhecimento que orienta uma relação de unidade entre sujeito/objeto e uma relação dialética entre teoria e prática. É uma forma de práxis onde sujeito/objeto é o próprio sujeito, implicando em relação de reciprocidade entre sujeitos, e ainda em ação entre um sujeito sobre outros sujeitos. Essa ação tem um lado teórico e subjetivo – o que o sujeito pensa – e um outro propriamente prático e objetivo – o que o sujeito faz dentro das condições concretas de vida. Configura-se, assim, a prática pedagógica como atividade teórico-prática que tem um lado teórico enquanto idéias e um outro prático enquanto meios pelos quais as teorias são colocadas em ação pela figura do professor (BIASOLI, 1996, p. 51).

Não obstante o esforço coletivo acredito que seja esperar demais que uma disciplina provoque reflexões que possam vir a fomentar de fato transformações nas práticas escolares e nas teorias que embasam o trabalho docente, sem que se tenha um processo anterior iniciado desde o ingresso no curso. Movimento esse que segundo Piconez (1994, p.25) articule de

---

<sup>18</sup> Eventos nos quais participamos em grupos: O estudo de Ciências Sociais na escola: experiências e proposta, K. Pavei; J.Ruszczuk; L.T.Brunes; R.A.C.M.Barreto; C.P.Antunes; F.S.Santos - Encontro Internacional de Educação EIE-2005; O ensino de Ciências Sociais na prática: enfrentamentos e experiências pedagógicas inovadoras, K.Pavei, L.T.Brunes - Semana Acadêmica da FAGED 2006/UFRGS; Ciências Sociais na escola: experiências e propostas (Turma I), K.Pavei, L.T.Brunes, A.C.Cerva IV - Escola de Inverno da FAGED/UFRGS, 2006.

<sup>19</sup> Apesar da realização das atividades propostas, não tivemos o retorno por parte dos docentes que estavam atuando a disciplina de Sociologia nas escolas como desejávamos. Os participantes eram licenciandos de Ciências Sociais e Geografia e os professores de Ensino Médio e Fundamental de outras áreas como Pedagogia, História, Matemática, Artes, Biologia, etc. Essa questão levantou hipóteses nas avaliações para entender os possíveis motivos, com a necessidade de se pensar outras estratégias, além, é claro, de frustrações.

<sup>20</sup> Propostas pedagógicas para o ensino de Ciências Sociais na escola, Curso de Extensão Universitária: Ensino Médio - Quais currículos? Quais alunos? Quais professores? (UFRGS/PROEXT; NIUE - UFRGS; Fundação de Apoio ao Colégio Júlio de Castilhos), 2006. Qual professor/a de Ciências Sociais que queremos? IX Encontro Estadual de Sociologia. (Sinsociólogos-RS), 2006. Experiências envolvendo a prática docente das Ciências Sociais na escola, 6 ° Encontro sobre o Poder Escolar; 7° Seminário interinstitucional de educação. (FaE/UFPEL, UCPel, outros), 2006; Formação de professores de Ciências Sociais: enfrentamentos, estratégias e experiências NEPPCS/UFPEL, 2006; Formação pedagógica de professores/as de Ciências Sociais: enfrentamentos, estratégias e experiências, Encontro Nacional de Estudantes de Ciências Sociais – ENECS, 2006; Práticas docentes implicadas na formação de jovens cidadãos, JUBRA II – Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira, 2006.

<sup>21</sup> Referência completa no final: PAVEI, Katiuci.

forma contínua e sistemática teorias e práticas educativas diversas, na direção *da prática-teoria-prática* recriada.

Todos os componentes curriculares devem trabalhar a unidade teoria-prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão da totalidade da prática pedagógica e da formação como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos pólos (CANDAUI, 1989, p.60).

Logo, para mim fez-se mister conhecer de forma mais profunda como está se processando atualmente a formação de professores em licenciaturas de uma forma geral e especificamente na de Sociologia. Buscando entender melhor quais seriam seus elementos condicionantes como: as mudanças sócio-normativas, a organização dos cursos de licenciatura e o próprio ensino da disciplina nas escolas.

## 2. QUERER SER E MANTER-SE PROFESSOR NOS DIAS DE HOJE

*Não sei...*

(MARIA, ao ser questionada sobre as oportunidades, facilidades e incentivos para a realização do ofício docente).

Neste capítulo situo brevemente a atual discussão sobre a temática *formação de professores* no bojo do contexto sócio-normativo nacional-internacional e apresento um alfabeto de desafios e características que (re)configuram o trabalho e a condição docente no momento presente. Paralelamente destaco a opinião das professoras entrevistadas acerca das facilidades e dificuldades do *querer ser e manter-se* neste ofício.

### CONTEXTO NORMATIVO-EDUCACIONAL NOS ÂMBITOS INTERNACIONAL E NACIONAL

Acompanhando a aceleração das mudanças sociais dos últimos anos, observa-se que a seara normativa apresentou novas propostas quanto à formação de professores e o ensino superior, em níveis nacionais e internacionais. Ao conhecer alguns desses documentos, fui identificando neles fontes de concepções e de iniciativas relacionadas à formação e ao trabalho docente. Logo, considereei mister olhar a partir da lente dialética esses elementos condicionantes em níveis macro e micro, buscando, assim, ter um entendimento mais sistêmico do processo educativo no contexto atual.

Percebe-se que os recentes documentos internacionais de maior importância sobre o ensino superior foram produzidos no continente europeu, sendo que esses exercem forte influência em políticas educacionais brasileiras em vigor.<sup>22</sup> Apenas para situar algumas idéias norteadoras, entre outros elementos que envolvem o intitulado *Processo Europeu*, a criação do *Espaço Europeu do Ensino Superior* apresenta-se como o caminho crucial para promover o aumento da competitividade do sistema europeu de ensino superior, a promoção da mobilidade e empregabilidade dos diplomados do ensino superior no espaço europeu e o desenvolvimento global do Continente.

---

<sup>22</sup> Declaração de Bologna (1999); Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI – UNESCO (1998); Comunicado de Praga (2001); Comunicado de Berlin (2003); Comunicado de Bergen (2005).

Salvaguardadas as especificidades nacionais e a autonomia das universidades, a idéia base do *Processo de Bolonha* é orientar as políticas educativas que envolvem o ensino superior e os sistemas de estudo às necessidades de mudança, às exigências da sociedade e aos avanços do conhecimento científico.<sup>23</sup> Para tanto, destacam-se os seguintes objetivos específicos: o desenvolvimento de um novo modelo curricular;<sup>24</sup> a criação de um sistema de créditos; o incentivo a projetos de mobilidade de pessoas e programas integrados de estudo, de estágio, serviços relacionados e de investigação; o desenvolvimento de padronização de critérios e metodologias compatíveis nas diferentes instituições e nações européias. Tudo isso com a cooperação intergovernamental, em conjunto com as organizações não-governamentais que tenham autoridade no campo do ensino superior.

A UNESCO entende o *Processo de Bolonha* como o contraponto ao movimento neoliberal de mercantilização e privatização da Educação Superior, esse que encontra apoiadores nas políticas de organismos internacionais como o Banco Mundial. Sobre os possíveis impactos das orientações desses organismos financiadores no campo da formação e capacitação de professores na América Latina, incluindo o Brasil, Torres (1998 a, b) apresenta como tendências dominantes observadas na década de 1990: o investimento na “capacitação” ou “treinamento” docente em serviço (“reciclagem”) e como dimensão isolada, em contraponto com a “formação” inicial e continuada; a promoção das modalidades de ensino à distância e das tecnologias educativas; a produção de livro didático, enquanto cerne das práticas de ensino; as políticas de reformas educativas e os programas impostos “de cima para baixo”, sem a participação dos docentes; o Estado repassando a responsabilidade de formação dos professores à “sociedade civil”, isso é, à iniciativa privada.

Em busca de um “novo paradigma na educação superior”, que vise à superação dos desafios importantes à mesma educação superior impostos pelas mudanças econômicas, políticas e sociais da atualidade, a UNESCO em 1998 promoveu a *Conferência Mundial sobre Educação Superior*. Reafirmou-se a concepção da educação superior como um *direito humano* e um *bem público*; que contribui simultaneamente para:

- a) o desenvolvimento econômico, cultural e social;

---

<sup>23</sup> Processo encabeçado pelas universidades européias mais importantes como Sorbonne e Paris V; iniciado informalmente em maio de 1998, com a Declaração de Sorbonne foi oficializado com a Declaração de Bolonha em Junho de 1999, assinada pelos ministros da educação europeus. A pretensão é de que até 2010 esteja de fato consolidado o Espaço Europeu do Ensino Superior.

<sup>24</sup> A adoção de um sistema com graus acadêmicos de fácil equivalência e de um sistema formativo baseado em duas fases principais: a pré-licenciatura e a pós-licenciatura. A primeira profissionalizante com a duração mínima de 3 anos e que atribui um nível de habilitação de graduação apropriada para ingressar no mercado de trabalho Europeu; enquanto a segunda fase equivale ao aprofundamento e especialização nos níveis de mestrado e doutorado, mantendo a preocupação com a criação de espaço de referência a partir da formação intelectual e para a pesquisa científica.

- b) a promoção de valores e de ética compartilhados, que constituem o fundamento da coesão social e da construção de uma nação; e
  - c) o progresso da carreira pessoal e do desenvolvimento dos indivíduos.
- (UNESCO Brasil, 2003, p. 116).

Cinco anos após esse evento, foi realizado o encontro de parceiros da Educação Superior (*Conferência Mundial sobre Educação Superior +5*) no qual foram apresentados relatórios regionais sintéticos sobre as tendências e desenvolvimentos neste nível de ensino; problematizando as reformas e renovações engendradas, bem como os debates em andamento. Em linhas gerais, as preocupações atuais dos países referem-se à procura por fontes de financiamento adequadas e de outros recursos a partir de uma abordagem empresarial, isto é, pela formação de parcerias e convênios de entidades público-privadas, bem como da cooperação internacional. Isso para garantir que a educação superior seja cada vez mais proativa, expandida, qualificada e vinculada à formação de profissionais competentes para o mercado de trabalho e para a “sociedade do conhecimento”.

Para tanto, apresentam-se como ajustes necessários dentro dos sistemas e das instituições educacionais no contexto da política nacional e o planejamento geral: as políticas de acesso e admissão, a organização de estudos, o conteúdo curricular, o fornecimento de cursos, os métodos de ensino e aprendizado, as práticas e as estratégias, entre outros. Nesse sentido, a administração, a avaliação e a responsabilização precisam ser reforçadas (UNESCO Brasil, 2003, p. 97).

Já em nível brasileiro, percebendo-se a necessidade de readaptar a educação básica com as formas contemporâneas do conviver, em 1996 foi promulgada a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394/96). Dentre as mudanças que a LDBEN promoveu, ressalta-se a visão da educação escolar como responsável pelo desenvolvimento dos educandos, assegurando-lhe a formação para o exercício da cidadania e o fornecimento de meios para progredir nos estudos posteriores, devendo a mesma estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social.

A LDBEN ressalta que a formação profissional de professores terá como fundamentos a associação entre teorias e práticas, bem como o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Para isso, no capítulo sobre Educação Superior, a lei destaca como finalidades desse ensino:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
  - IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
  - V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
  - VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
  - VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- (LEI nº 9.394/96, art. 43).

A partir da LDBEN uma série de documentos normativos foi sendo editada pelo Ministério da Educação (MEC) constituindo um aparato legal que culminou nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, em vigor. Nesta sessão irei destacar além da Resolução CNE/CP nº 1/2002, o Parecer nº: CNE/CP 009/2001; sendo que apresento um quadro resumo dos documentos oficiais que considere mais pertinentes à questão (anexo C).

Na virada do milênio, a educação enfrentava a inadequação dos docentes, que se encontram ainda muito presos a uma maneira tradicional de ensinar; representada por um sistema de ensino baseado em verdades absolutas e que se encontra totalmente desvinculado do construir conhecimento. É partindo dessa crítica que o Parecer nº: CNE/CP 009/2001 (*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*) aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, aponta à necessidade de revisão criativa dos modelos em vigor nos cursos de formação de professores. □ Para tanto, enquanto base comum nacional de formação docente, as diretrizes ali expressas têm como finalidades:

- fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
  - fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
  - atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica;
  - dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática;
  - promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação.
- (PARECER nº: CNE/CP 009/2001, p.4 e 5).

As deliberações contidas nesse Parecer ensejaram a expedição da Resolução CNE/CP nº 1/2002, que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Ali são apresentadas outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, que devem ser observadas pelas IES em suas organizações curriculares, visando à incorporação das características consideradas na atualidade como intrínsecas à atividade docente, como o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
  - II - o acolhimento e o trato da diversidade;
  - III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
  - IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
  - V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
  - VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
  - VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.
- (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1/2002, art. 2).

Dessa forma, na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação de professores deverão ser consideradas:

- I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
- III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

- I - cultura geral e profissional;
  - II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
  - III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
  - IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
  - V - conhecimento pedagógico;
  - VI - conhecimento advindo da experiência.
- (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1/2002, Art. 6º).

Conforme também atenta o Parecer n°: CNE/CP 009/2001, além das mudanças necessárias nos cursos de formação docente, para que haja de fato uma melhoria da qualificação profissional dos professores faz-se mister políticas públicas que tenham como objetivos:

- fortalecer as características acadêmicas e profissionais do corpo docente formador;
  - estabelecer um sistema nacional de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional;
  - fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores;
  - melhorar a infra-estrutura institucional especialmente no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos;
  - formular, discutir e implementar um sistema de avaliação periódica e certificação de cursos, diplomas e competências de professores.
  - estabelecer níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho docente;
  - definir jornada de trabalho e planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional.
- (PARECER n°: CNE/CP 009/2001, p.5).

Em se tratando de políticas públicas, dentre as promovidas pelo atual Ministério da Educação relacionadas à *Formação dos Profissionais da Educação* (professores e funcionários de escola), destaco da *Formação do Magistério*: o *Pró-Licenciatura* e o *Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio*.<sup>25</sup> O *Pró-Licenciatura* trata-se de um programa de formação inicial desenvolvido junto às Instituições de Ensino Superior (IES), direcionado a professores em atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino que não tenham a licenciatura (habilitação legal, Lei nº 9.394/96, art. 62). Enquanto o *Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio* tem como propósito cadastrar IES para execução de cursos de formação continuada de professores em exercício nas redes públicas estaduais de educação. Estão sendo selecionados cursos de Química, Física, Biologia, Matemática, História, Geografia, Língua Portuguesa e Língua Espanhola.

Já em 2007, foi lançado no bojo do *Plano de Aceleração do Crescimento* (PAC), proposto pelo governo federal o *Programa de Desenvolvimento da Educação* (PDE) ou *PAC-Educação*. Tal proposta anuncia-se como uma verdadeira "revolução" na Educação brasileira, uma vez que abrange por completo todo sistema educacional, além de trazer à cena a co-responsabilização pela educação do país de atores sociais como governo, entidades públicas e a iniciativa privada. No que tange à Educação Superior, o PDE - Educação Superior apresenta

---

<sup>25</sup> Informações disponíveis em:

<[http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=com\\_content&task=view&id=442](http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=com_content&task=view&id=442)>. Acesso em 10 dez. 2007.

duas iniciativas de destaque: o *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* e *Universidade Nova*.

Conforme aponta Silva (2007), a minuta de Decreto do Ministério da Educação que foi encaminhada aos reitores das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) indica como metas a serem atingidas pelo Programa: 1,26 milhão de matrículas até 2012, com o percentual de 90% de concluintes; relação de 18 professor/aluno; expansão de vagas dos cursos noturnos; ações afirmativas; novo sistema de acesso, com a substituição do sistema de vestibular e recomendando-se seleção via Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A liberação de recursos está atrelada ao cumprimento de metas com avaliação anual e a adesão ao “ciclo básico” (Universidade Nova), ou seja, há uma certa “imposição” do modelo proposto de Reforma Universitária.

A mesma autora, utilizando-se de informações gerais veiculadas na imprensa no período, apresenta um quadro geral sobre a UNIVERSIDADE NOVA, enquanto proposta de novo modelo de Ensino Superior brasileiro; sendo esta uma “transformação *radical* da arquitetura acadêmica da universidade, visando compatibilizar-se ao modelo Norte-Americano (flexneriano) e ao modelo Unificado Europeu (Bologna)” (SILVA, 2007, p.3).<sup>26</sup> Em linhas gerais, tal modelo é inspirado nos moldes que Anísio Teixeira previu para a UnB na década de 1960 e, antes, para a Universidade do Distrito Federal na década de 1930, servindo de contrapartida ao Modelo atual<sup>27</sup> e seguindo o consenso internacional de que se espera que a formação superior inicial seja geral, aberta e flexível. Como principais alterações:

1) Implantação de **Bacharelados Interdisciplinares (BI)**: formação universitária como uma pré-graduação ou pré-condição para os ciclos seguintes (*formação profissional de graduação* e a *formação científica ou artística da pós-graduação*).

2) **Currículo**

**formação geral**: obrigatória, oferecendo filosofia, pensamento matemático, história, antropologia, literatura, informática, política, ecologia, iniciação científica, etc. Duração: 3 anos, abrangendo grandes áreas de conhecimento (Humanidades, Artes, Ciências, Tecnologias...). Haverá *courses-troncos*.

**formação diferencial**: optativa, oferecida aos alunos de todas as opções do BI. Apresenta introdução às grandes áreas (ex: Introdução à Engenharia, Introdução à Psicologia...). O aluno pode estudar os 3 anos de *formação geral* ou, neste período, aproveitar alguns créditos para a fase seguinte (formação profissional).

---

<sup>26</sup> Universidades brasileiras em que a discussão e/ou o processo de implementação está se realizando: UFBA, UnB, UFG, UFPI, Uneb.

<sup>27</sup> O modelo atual de ensino Superior brasileiro é considerado pelos propositores da Universidade Nova como sendo: obsoleto e ultrapassado para as exigências econômicas e profissionais do século 21 e da “sociedade do conhecimento”, pois permanece o mesmo desde sua criação no século 19; com entrada direta nas profissões, que contribui com a evasão; possuindo um currículo fragmentado; com especialização precoce e sobrecarga de aulas; além de associar qualidade de formação com pesquisa.

**formação profissional:** optativa, oferecida apenas aos alunos que concluíram o BI. O acesso depende do desempenho dos alunos na formação geral e na formação diferencial. A duração da formação profissional pode ser de 1 a três anos (dependendo da graduação escolhida).

3) Concluído o BI, o egresso poderá enfrentar o mundo do trabalho, com diploma em área de conhecimento (Artes, Humanidades, Ciências, Tecnologia). O seu prosseguimento, assim, pode levar à *licenciatura*, à *carreira específica* ou ao *mestrado*.

4) “A arquitetura curricular da Universidade Nova traz enorme potencial de ampliação de vagas (...), com maior proporção aluno/docente. (...) como se trata de recursos públicos, justifica-se plenamente a busca obstinada de economicidade na gestão institucional”.

5) A estrutura modular da Universidade Nova permite a criação de IES que ofereçam apenas BI ou, ainda, apenas a formação profissional ou a pós-graduação. As universidades oferecem todas as etapas.

(SILVA, 2007, p.3).

Mas essas novidades na seara normativa que sugerem e/ou geram novos rumos na história da profissão docente estariam vinculadas a quais mudanças sociais? Como estaria a condição docente na atualidade?

## CONTEXTO SOCIAL E CONDIÇÃO DOCENTE ATUAL

Os processos de globalização econômica e cultural, os conflitos inter e intrainstitucionais, juntamente com as novas tendências demográficas mundiais, entre outros elementos condicionantes vêm engendrando constantes e profundas mudanças nos cenários sócio-políticos em níveis micro - locais e macro - globais. Na dimensão educacional não poderia ser diferente; questões como a ampla gama de conteúdos que estão circulando de forma cada vez mais rápida e expansiva através das novas tecnologias de comunicação e informação, especialmente a internet, vêm modificando a compreensão que nós temos sobre o mundo, as sociedades e nós mesmos, exercendo influência direta nas salas de aula, (re)significando as relações entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, bem como as próprias teorias pedagógicas e as ciências cognitivas.

Outra modificação característica da atual fase que está diretamente relacionada ao campo educativo é relativa à nova configuração do mundo do trabalho, gerando instabilidade, desregulamentação, precarização e perdas de direitos socialmente garantidos. O que se percebe é que a fórmula construída como um dos alicerces do mundo moderno: estudo - projeto de vida e profissional – trabalho - sobrevivência material - realização pessoal, agora é posta em suspenso. Tudo isso somado a uma nova “compressão do tempo-espaço”

(HARVEY, 2000), acaba por gerar uma aparente *ode à presentificação*, em que o *aqui e agora* é que importa.

Frente à atual conjectura social, os desafios do *ensino no século XXI* abordados por Hopkins (in HARGREAVES, 2004) no prólogo do livro “O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança” instigam qualquer professor a parar e pensar o seu fazer docente na perspectiva das demandas colocadas *para os e pelos* jovens estudantes. Cada vez mais se exigem professores qualificados, que tenham a capacidade de desenvolver tarefas curriculares adequadas, resultando em aprendizagens na forma de domínio de informações (conteúdos) e, principalmente, de habilidades mais profundas que potencializem os alunos a enfrentar futuras tarefas no espaço da escola e fora dela.

Segundo Hargreaves (2004, p.25): “Ensinar é uma profissão paradoxal”. Isto é: espera-se que os professores preparem seus jovens alunos para ingressarem e prosperarem na *sociedade do conhecimento*, agindo como *catalisadores* de múltiplas capacidades, com ênfase na cognição, tais como: raciocínio de ordem mais elevada, criatividade, inventividade, curiosidade, iniciativa, liderança, autonomia, cooperação, inteligência coletiva, confiança profissional, adaptação, informação, comunicação, inovação, transformação, flexibilidade, astúcia, promoção da solução de problemas, criação e aproveitamento de oportunidades, disposição para o risco, aperfeiçoamento permanente, entre outras.

Por outro lado, também é exigido que os professores sejam *contrapontos* a essa mesma sociedade, provocando compreensão, crítica e reflexão sobre os custos da “economia do conhecimento” e das ambigüidades da globalização. Essas que são marcadas pela piora na qualidade de vida dos indivíduos e grupos, envolvendo questões materiais, ambientais, sociais e emocionais. Além de ameaças à democracia pública e comunitária, por meio: da insegurança; do consumismo desenfreado; da destruição do meio ambiente; das múltiplas manifestações de violência e de intolerância; da ampliação das desigualdades sociais e exclusões; da perda de direitos sociais e do aumento do interesse, bem e espaço privado em detrimento ao público; da crise de valores morais e de referências de convívio pacífico nos níveis comunitário-familiar-geográfico e cultural; do enfraquecimento dos vínculos afetivos e das relações pautadas na confiança mútua; de um certo descrédito à ética como princípio norteador das práticas; do desequilíbrio mental e emocional apresentado no aumento do número de doenças e de doentes considerados dessa ordem; entre tantos outros.

Os professores e outros, portanto, devem pensar não apenas sobre como ensinar *para* a sociedade do conhecimento, mas também sobre como ensinar *para além* dela, de forma que possamos tratar de outros valores humanos e propósitos educacionais consistentes, além do lucro, propósitos estes relacionados a caráter, comunidade, democracia e identidade cosmopolita. Devemos pensar além da educação pública

que proporciona valor para o dinheiro e garantir que ela promova também valor para o bem (HARGREAVES, 2004, p.74-75).

Apesar da ampliação das exigências dirigidas a esses profissionais, percebe-se que as mesmas não são acompanhadas de aumento, no mesmo ritmo, de melhorias nas condições de trabalho e de subsistência. Pelo contrário, a profissão acaba sendo uma vítima do processo de enxugamento do Estado, por meio de políticas de diminuição de custos voltados à educação e, super-regulamentada, a partir de reformas que impõem padronizações e provocam desgaste de autonomia dos professores no processo de ensino-aprendizagem. Como afirma Hargreaves (2004) a explosão econômica da Revolução Industrial acabou gerando uma compensação social para a superpopulação urbana então existente, com a criação de escolas e áreas verdes. Todavia, a revolução do conhecimento fez exatamente o contrário. Favoreceu o privado ao invés do público, colocando em risco muitas das instituições, até mesmo a educação.

Além disso, a categoria vem sofrendo ataques públicos e desvalorização social, ferindo, assim, a integridade profissional e moral dos sujeitos. Os desincentivos e desestímulos estão conduzindo professores a integrarem a massa de profissionais intitulados *baixas* da sociedade do conhecimento através dos pedidos de demissão, aposentadorias precoces, diminuição de pessoas desejando formar-se e exercer tal ofício.

Essas três forças [*catalisação, contraposição e de baixa*], suas interações e seus efeitos estão moldando a natureza do ensino, aquilo que significa ser um professor e, a própria viabilidade da atividade, como profissão, na sociedade do conhecimento (HARGREAVES, 2004, p.27).

Realmente, *querer ser e permanecer sendo* professor atualmente é estar continuamente sendo desafiado por questões relacionadas à condição e ao próprio trabalho docente. A propósito, apresento alguns desses desafios na forma de um *alfabeto*:<sup>28</sup>

a) O contexto em que vivemos, nomeado por alguns autores como de mudança do paradigma da ciência *moderna / modernidade* para a ciência *pós-moderna / pós-modernidade*, no qual se busca romper com os binarismos, maniqueísmos e metanarrativas.<sup>29</sup> Logo, as verdades e certezas outrora criadas e que tornavam, aparentemente, mais tranqüilo e controlado o fazer docente, o processo educativo e o espaço escolar são colocadas em xeque;

b) O *status profissional* parece por demais fragilizado, nos planos normativos e das funções cotidianas que os docentes precisam exercer; resultando em uma desvalorização social que compromete a auto-estima e o descrédito de si e do seu papel. Por outro lado,

<sup>28</sup> Alguns autores que estudam direta ou indiretamente o tema: Enguita (1989,1991), Kincheloe (1997), Tardif e Lessard (2005), Nóvoa (1999), Hargreaves (2004), entre outros.

<sup>29</sup> Alguns autores que se dedicaram à compreensão da Modernidade e do mundo contemporâneo: Boaventura de Souza Santos, David Harvey, Zygmunt Bauman, entre outros.

permanece no imaginário social e no discurso político o papel social decisivo dos professores no processo de educação e formação das novas gerações, como garantidor de melhorias da sociedade;<sup>30</sup>

c) A dimensão coletiva do trabalho educativo que remete a diversos atores sociais presentes no processo como: famílias, colegas, professores, equipe administrativa, profissionais especializados, além das outras instituições de socialização. À conta disso, as negociações quanto aos seus papéis resultam muitas vezes na suspensão das responsabilidades dos demais e a sobreposição de funções na figura do professor, aumentando ainda mais a complexidade e exaustão da atividade docente;

d) O ambiente de trabalho muitas vezes marcado por situações de violência física e/ou simbólica, apresentadas por meio de agressões de diferentes tipos; constrangimentos pessoais e institucionais; relações tensas e desrespeitosas por parte de alguns alunos e pais; atribuição de maior valor às disciplinas que são exigidas em vestibulares ou que se acredita serem mais importantes para a preparação para o mundo do trabalho, gerando descrédito também por parte dos outros colegas de profissão;

e) A escassez de recursos físicos e materiais, que subsidiem aulas mais atualizadas, diversificadas e atrativas, além de deficitárias condições de trabalho, exemplificadas pela insegurança e pelo desconforto;

f) A carga horária elevada, múltiplas tarefas realizadas em uma escola ou mais escolas, constituindo um “trabalho elástico” - visível e invisível -, como a preparação, realização e pós-aulas, a avaliação, vigilância e o acompanhamento dos alunos (intra e extraclasse), as atividades paraescolares (culturais, jogos), as reuniões pedagógicas, os encontros com responsáveis pelos estudantes;

g) O excesso de turmas e de alunos; sendo o trabalho eminentemente “interativo”, pois se dá na “relação interacional” com os alunos, logo, caracteriza-se por ser: múltiplo, imediato, rápido, imprevisível, visível, histórico, interpretativo, impositivo, comunicativo, gerando, assim, integrados desgastes físico-mentais-emocionais;

h) A heterogeneidade e a indeterminação do *objeto* do trabalho docente: o aluno (idade, origens, situação sócio-econômica, representações sociais, interesses, particularidades, variações individuais); a necessidade de conciliar o ensino a uma coletividade com as diferenças sócio-culturais e subjetivas dos indivíduos que compõe o grupo (questão do

---

<sup>30</sup> Nóvoa (1999) destaca essa situação paradoxal vivenciada pelos professores; explicada pela existência de uma brecha entre a visão social idealizada e a realidade concreta do ensino.

respeito à equidade de tratamento); a impossibilidade de generalização quanto aos modos e tempos de aprender;

i) A formalização e burocratização da atividade; ainda a “ritualização” e “rotinização” da jornada de trabalho, por meio da organização do tempo e do espaço;

j) As questões que envolvem o currículo como: mudanças e reformas curriculares; *engessamento* de conteúdos, gerando perdas da autonomia docente e de espaços de expressão da criatividade; constantes negociações entre os objetivos dos programas escolares e a realidade diária do ensino nas classes;

l) As exigências do trabalho cognitivo ligado às atividades de observação, compreensão, interpretação, análise e criação intelectual por meio de idéias, informações, conhecimentos, etc;

m) A desqualificação do ensino por meio de sua “racionalização”, ou seja, o gerenciamento científico que separou a concepção pedagógica (ato intelectual) de sua realização, assim, a tarefa principal dos professores de complexa torna-se reduzida à técnica; bem como a valorização dos *experts* da academia e o desenvolvimento do campo das ciências da educação que muitas vezes desqualificam o saber docente;<sup>31</sup>

n) A ampliação do acesso a novas fontes de informação como os meios de comunicação e a Internet, que se configuram como espaços e modos educativos alternativos, por vezes mais atrativos, que competem com as escolas, professores e métodos de ensino tradicionais;

o) A ideologia que vê a educação como investimento exigindo um ensino que seja: rentável, pragmático, funcional e útil (treinamento, capacitação, qualificação) e esperando um tipo de profissional que domine múltiplas habilidades e competências (polivalência e autoformação);

p) O pouco tempo e estímulo para a formação continuada e a produção intelectual, essas que somadas vão construindo a postura do professor-pesquisador que tem como foco de estudo assuntos diversos e a sua própria atividade docente;

q) O desestímulo para reflexões críticas sobre as próprias práticas pedagógicas, essas que podem provocar novas e melhores práticas, constituindo o professor-reflexivo, além de uma escola que pensa sobre si (reflexiva);

r) O individualismo e a individualização, provocando um certo isolamento (apesar da autonomia relativa), a falta de colaboração, trocas entre pares e uma ausência de sentimento

---

<sup>31</sup> Ver: Popkewitz (1994) e Nóvoa (1999).

de pertença a uma categoria profissional, resultando na baixa ou não-participação em movimentos e organizações coletivas (introjeção da responsabilidade e culpa individual);

s) A falta de vagas em concursos públicos e em escolas privadas, ou ainda, a compulsoriedade em lecionar disciplinas nas quais não se tem formação para preencher a carga horária contratual;

t) O descompasso com as mudanças que afetam o segmento juvenil: estudantes estão mais difíceis de lidar (falta de limites e de referências ético-morais), não percebem os aprendizados escolares, assim como os recebidos em outras instituições, como significativos em suas vidas (não querem aprender, “desencantamento juvenil”);

u) As transformações do mundo do trabalho (marcadas pelo aumento do desemprego, perdas salariais e a expansão da precarização, como nos contratos temporários/emergenciais) e a “proletarização” da categoria, situação de penúria por meio de péssimas remunerações, sem planos de carreira ou tendo que lutar continuamente pela garantia e/ou manutenção de direitos trabalhistas;

v) O debate sobre a “profissionalização”, o “profissionalismo” e a “profissionalidade”;<sup>32</sup>

x) O pouco espaço de gestão, do controle e de atuação nas escolas devido, principalmente, à soma da cultura da permanência e manutenção da situação com a vigilância e o controle interno e externo da organização realizado pela direção, pais, governos, políticas e diretrizes educacionais, currículos, burocracia, exames avaliativos;

z) A falta de apoio das demais instâncias e co-atores sociais diante de inúmeras questões acima relacionadas.

Tudo isso constitui o que alguns autores vêm nomeando como a contemporânea “crise do professorado” (BRZEZINSKI e GARRIDO, 2001) ou o “mal-estar docente” (ESTEVE, 1999); gerando, entre outras conseqüências: “desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante” (NÓVOA, 1999, p.22), bem como, problemas à saúde física-mental-emocional dos professores, por meio de tensão acumulada, estresse, ansiedade generalizada, depressões, esgotamento, baixa auto-estima, entre outros.

Frente a esse alfabeto desafiador, haveria oportunidades, facilidades ou incentivos para a realização do ofício docente nos dias de hoje? Ao serem questionadas a respeito disso, as

---

<sup>32</sup> Ver: sobre a questão da profissionalização docente (POPKEWITZ, 1994) e análise sócio-histórica da profissão docente (NÓVOA, 1999).

professoras entrevistadas nesta investigação apresentaram posicionamentos contrários. Algumas responderam de forma negativa:

Ainda não encontrei nenhuma oportunidade, incentivo ou facilidade (RENATA).

Penso que não existe muita facilidade para os professores em geral. Se pensarmos somente em termos profissionais não há como encontrar incentivos significativos (DÉBORA).

Enquanto outras de forma mais otimista:

As oportunidades são tanto no ensino público quanto privado, as facilidades são os contatos realizados pelo profissional durante seus cursos de extensão universitária, suas atividades acadêmicas e seu estágio e os incentivos são a possibilidade de mudança social (ALINE).

Possibilidade de trabalhar – em sala de aula – apenas em um turno (20 horas semanais) e assim poder seguir os seus estudos e/ou assumir outras responsabilidades profissionais. Novas direções, em relação a métodos e concepções de ensino-aprendizagem, os cursos de formação de professores (JÚLIA).

Acredito que a maior facilidade que encontramos é que a sociologia está por toda parte: Nas relações sociais, na capa do jornal, na notícia da TV, na própria mídia. Isso pode ser um ponto a favor na hora da conquista do aluno (LAURA).

Mesmo apresentando posicionamentos divergentes, uma questão incontestável referia-se aos motivos que as fazem permanecer optando pela docência:

Apaixonada pelo ofício de professora (ALINE).

O que me incentiva a continuar procurando meu espaço é gostar e querer ser professora (RENATA).

E a crença no papel do professor, em especial de Sociologia:

O quão fundamental é o papel do professor na sociedade e na vida do aluno e o quanto podemos colaborar para construir um mundo mais crítico e com menos desigualdades sociais (...). A tarefa do professor de sociologia é fomentar o pensamento crítico dos alunos, para que estes superem algumas noções do senso comum e passem a agir de forma menos “passiva” e mais consciente do seu poder enquanto transformadores sociais (JÚLIA).

Acredito que a disciplina de sociologia no ensino médio é de fundamental importância para fazer com que nossos jovens reflitam sobre o que parece "natural", deixando os preconceitos de lado, contribuindo com um mundo melhor (LAURA).

Ser professor de sociologia é estar em constante busca de conhecimento e aberto ao novo e ao diferente. Para trabalhar com sociologia é preciso manter-se sempre atualizado, pois a sociedade não é estática, ela está em constante transformação e é preciso acompanhar os processos e mudanças por quais ela passa. O trabalho docente é essa constante renovação de pensar e agir, ser professor é estar em processo também, na busca de uma forma que melhor atenda seus alunos (RENATA).

É desvincular-se da formalidade costumeira do ensino superior de sociologia, buscar perceber as possibilidades de entendimento dos alunos e iniciar o conteúdo a partir

da realidade dos mesmos, acreditar que o conhecimento não é transmitido, e sim construído (MARIA).

Acho que o incentivo para a realização do ofício, atualmente, passa pelo próprio professor. (...) se pensarmos naquilo que podemos trazer de bom aos alunos, e também naquilo que eles podem nos trazer de bom (...) a sensação de dever cumprido, de que fizemos algo muito importante, que vai ficar marcado positivamente, mesmo que de forma inconsciente, em nossas vidas; pode acabar superando os aspectos negativos. (...) O trabalho docente é uma conjunção teórica e metodológica que visa promover as melhores condições possíveis para que os alunos possam desenvolver a aprendizagem. Nada fácil. (...) Por isso, penso que, hoje em dia, para ser professor, a gente tem que ser idealista. É, pensar um pouco que a gente pode ajudar a mudar o mundo (DÉBORA).

Essas e outras questões relacionadas ao ensino de Sociologia e a formação de professores da área serão discutidas nos próximos capítulos.

### 3. BREVES APONTAMENTOS SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA

O professor contemporâneo precisa ser também um pesquisador, ele precisa ver a educação como algo em constante movimento e não como uma área estagnada e conservadora. (...) Deve dominar bem as temáticas que pretende trabalhar e buscar novas formas de ensino e aprendizagem, utilizando linguagens e recursos distintos (JÚLIA).

Neste capítulo apresento e discuto alguns tópicos referentes ao ensino da disciplina de sociologia em muitas escolas brasileiras. Exponho resumidamente o histórico da disciplina nos currículos brasileiros e o contexto normativo atual que rege o assunto. Destaco exemplos recorrentes, que foram sendo observados e sentidos no exercício da própria atividade docente no contato com estudos, estagiários, realidades escolares e colegas professores de diversas cidades e estados, bem como na literatura sobre o assunto.

#### RELEITURAS DA TRAJETÓRIA DO ENSINO DA SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

A condição um tanto incerta da presença e valorização Sociologia, representante das Ciências Sociais nas escolas brasileiras de ensino médio decorre, principalmente, da histórica intermitência da disciplina nos currículos, ora presente, ora ausente, ora obrigatória, ora optativa, de acordo com as reformas educacionais engendradas em determinados contextos políticos<sup>33</sup>. Sem a pretensão de apresentar com minúcias como se desenvolveu tal processo, utilizo-me da retrospectiva histórica organizada por Carvalho (2004), Silva (2002 e 2004), Mota (2005), Moraes juntamente com Guimarães e Tomazi (2006), destacando, assim, alguns tópicos.

A Sociologia enquanto ciência surgida na virada dos séculos XVIII e XIX na Europa ingressou inicialmente no meio acadêmico francês nos cursos de Pedagogia, através de um dos seus fundadores Émile Durkheim. Esse sociólogo clássico entendia a educação como um processo social, que tem sua função socializadora e moralizante realizada pela/na instituição

---

<sup>33</sup> Entretanto, conforme destaca Handfas (2005, p.4 e 5), não podemos identificar o ensino da Sociologia apenas pela sua presença ou ausência na forma de disciplina nas grades curriculares, isso porque os seus conteúdos podem ter sido trabalhados durante todo esse tempo por outras disciplinas, como a História e a Geografia; tal entendimento serve para distinguirmos a Sociologia enquanto “saber de referência” da Sociologia como “conhecimento escolar”.

escolar; ou seja, trata-se da ação dos adultos, no caso representada na figura dos professores, que consiste em inculcar nas consciências das crianças um certo número de idéias, de regras e sentimentos - frutos de uma vida em comum e não de produção individual - que cada sociedade possui no período histórico em que vive (DURKHEIM, 1973). Nesse sentido, tornava-se fundamental que os pedagogos em formação tivessem contato com essa área do conhecimento.

No Brasil,

De certa forma, a Sociologia consolidou o seu espaço, primeiro na área da educação destinada à formação de professores. E em todas as reformas educacionais em que ela foi retirada dos currículos das escolas secundárias, só permaneceu nos currículos dos cursos médios de profissionalização do magistério, com o título Sociologia da educação (SILVA, 2004, p.78).

Pode-se dizer que, a primeira proposta de inclusão da Sociologia no país data de 1870, quando o considerado maior jurista brasileiro, Rui Barbosa, propôs a substituição do curso de Direito da disciplina Direito Natural pela Sociologia; no entanto, essa mudança não ocorreu. Foi, então, em 1891, no advento da República, durante o Governo Provisório de Floriano Peixoto, que o Plano Nacional de Educação, sob a responsabilidade de Benjamin Constant, propôs a obrigatoriedade do ensino de Sociologia em todas as escolas do Ensino Secundário. Dez anos depois, a Reforma Epitácio Pessoa, desobrigou seu ensino, novamente, sem que a mesmo tenha de fato sido ofertado.

O marco introdutório da disciplina como obrigatória de um currículo escolar data de 1925, na escola dom Pedro II, no Rio de Janeiro. Assim, nas primeiras décadas do século XX, entre 1925 e 1942, com a vigência das Reformas Rocha Vaz e Francisco Campos, a discussão e o incentivo para o retorno da Sociologia no Ensino Secundário ganha força, com a ampliação das cidades cuja obrigatoriedade fora instituída. Como figura de destaque na discussão desse período pode-se citar o sociólogo Gilberto Freire. A Sociologia passa a integrar os currículos de escolas, especialmente as Normais, embora aparecesse também em Cursos Preparatórios, como eram chamadas as últimas séries do Ensino Secundário. Ou ainda, em cursos superiores, como o Direito e a Medicina, além de se concretizar na década de 1930 a criação das primeiras escolas de nível superior de Sociologia (Escola Livre de Sociologia e Política, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e na Universidade do Distrito Federal).

Nas décadas de 1940 e 1950, os sociólogos Florestan Fernandes e Luiz de Aguiar Costa Pinto, foram os principais interlocutores com a sociedade geral sobre o ensino da matéria nas escolas, por meio de suas produções intelectuais. Apesar da imbricação inicial

entre as áreas de Sociologia e Educação, a partir de 1960 percebe-se um certo distanciamento dos intelectuais da área dos debates sobre a temática da educação e do ensino da Sociologia ou Ciências Sociais, por considerarem que o processo de expansão e consolidação dessas ciências no país não possuía nenhum vínculo com a institucionalização no campo escolar, especificamente na educação básica (SILVA et al., 2002).

Durante a ditadura da segunda fase da Era Vargas, em 1942, a reforma coordenada pelo então ministro da educação, Gustavo Capanema, retirou novamente a Sociologia dos currículos das escolas secundárias, permanecendo a Sociologia como disciplina apenas nas escolas normais.

Já década de 1960, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 4.024/61) manteve a Sociologia como matéria optativa ou facultativa nos currículos escolares.

Mas foi com a ditadura militar, iniciada em 1964, que a repressão ao ensino da Sociologia alastrou-se, com a prisão de estudantes e professores da área. A LDB criada no período ditatorial, Lei nº 5.692/71, permaneceu com a possibilidade da oferta da Sociologia, mas a matéria passou a ser marcada por uma expectativa tecnicista, uma vez que as propostas de reformas para o sistema escolar passaram a priorizar a formação técnico-profissionalizante dos jovens. Isso se deu principalmente nos Cursos de Magistério (nova nomenclatura dos Cursos Normais), através das aulas de Sociologia da Educação, que tinham como objetivo original o “de dar um sentido científico às discussões sobre a formação social e os fundamentos sociológicos da educação” (MEC, 2006). De certa forma, os conteúdos da Sociologia e da Filosofia foram incorporados, em alguns casos de forma equivocada e tendenciosa, nas disciplinas recém-criadas de Educação Moral e Cívica (EMC) e de Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

Somente na década de 1980, no bojo do movimento de redemocratização, que engendrou uma nova LDB (Lei nº 7.044/82) pautada na questão da Cidadania, que a luta pela Sociologia no nomeado Segundo Grau recomeça a ganhar fôlego, por meio da mobilização de educadores, políticos, sociólogos, sindicatos e estudantes. Durante essa década alguns municípios e Estados da Federação, através das Constituintes Estaduais, destacaram a necessidade de reintrodução da disciplina, enquanto obrigatória ou optativa e concursos públicos para professores foram realizados.

Vale destacar que no Rio Grande do Sul foi promulgada, em 1988, a Lei nº 8.774 pelo governador Pedro Simon, a qual tinha como ementa “Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de Sociologia nas escolas de 2º grau do RS e dá outras providências”. No entanto, ao interpretar o “caput” do seu artigo 1º (Fica autorizado o poder Executivo a instituir o ensino

de Sociologia em todas as escolas públicas de 2º grau no Estado do Rio Grande do Sul) percebe-se que não consta a expressão fica “obrigado” ou equivalente. Por conseguinte, a simples permissão referida conferiu à administração pública estadual, por meio da Secretaria de Educação, o poder discricionário para instituir ou não, a mencionada disciplina nos currículos escolares. Logo, a norma em análise pode ser considerada lei natimorta, uma vez que, diante de tal faculdade outorgada à administração pública estadual, o objetivo político aparente da norma não foi concretizado no plano dos fatos.<sup>34</sup>

Na década de 1990, algumas universidades passaram a exigir a disciplina em seus respectivos vestibulares, como foi o caso da Universidade Federal de Uberlândia (UFU/SP), Universidade Estadual de Londrina (UEL/PR) e a Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep/SP).

Em 1996, foi lançada a LDBEN (Lei nº 9.394/96) que permanece em vigor no país, que tem como objetivos do Ensino Médio (nova nomeação do antigo 2º grau) a formação para a cidadania e a qualificação para o trabalho. Assim, em tal currículo consta no seu art. 36:

Art. 36. O currículo do ensino observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:  
§1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que, ao final do Ensino Médio, o educando demonstre: (...)  
III – **domínio dos conhecimentos** de Filosofia e **Sociologia** necessários para o **exercício da cidadania** .  
(LEI nº 9.394/96) [grifos da autora].

O Parecer CEB/CNE 15/98 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), seguido pela Resolução CEB/CNE 03/98 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Esta, ao referir-se à base nacional comum dos currículos do Ensino Médio, apresenta no art. 10:

Art. 10. A base nacional comum dos currículos do Ensino Médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber:  
I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, (...)  
II – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, (...)  
III – **Ciências Humanas e suas Tecnologias**, (...)  
§ 1º A base nacional comum dos currículos do Ensino Médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinariedade e a contextualização.  
§ 2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento **interdisciplinar** e contextualizado para: (...)  
b) **Conhecimentos** de filosofia e **sociologia** necessários ao **exercício da cidadania**.  
(RESOLUÇÃO CEB/CNE nº 03/98 ) [grifos da autora].

<sup>34</sup> Interpretação apresentada pelo Bel. de Direito Ranier Souza Medina, formado pela UFRGS, em entrevista concedida no dia 19 de novembro de 2006, a partir do conceito elaborado pelo renomado jurista brasileiro Hely Lopes Meirelles, no livro Direito Administrativo Brasileiro, no qual o autor define “poder discricionário, como sendo o poder que o Direito concede à Administração de modo explícito ou implícito, para a prática de atos administrativos com liberdade de escolha de sua conveniência, oportunidade e conteúdo” (MEIRELLES, 1991, p. 97).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) publicado em 1998 (versão estudada de 2000), elaborados por especialistas e educadores de todo o país, foram feitos para subsidiar as equipes escolares na realização de seus trabalhos. Orientam-se pelo princípio de que:

A educação permanente e para todos pressupõe uma formação baseada no desenvolvimento de competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras, gerais e básicas, a partir das quais se desenvolvem competências e habilidades mais específicas e igualmente básicas para cada área e especialidade de conhecimento particular. (...) a ausência de tais competências implica limites à ação do indivíduo, impedindo-o de prosseguir em seus estudos na área e de se preparar adequadamente para a vida em sociedade (PCNS, 2000).

Consideradas indispensáveis para o nível médio de Ensino, tais competências foram fixadas pela Resolução nº3/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e são indicações genéricas que devem auxiliar as escolas e os professores na estruturação de seus currículos e na proposição de disciplinas ou programas de estudo, bem como na seleção dos conteúdos e atividades pedagógicas.

Na Parte IV dedicada às “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, aparece como sendo as Ciências Humanas e Sociais - a Sociologia, a Antropologia e Política -:

Chamamos a atenção para o fato de que, neste documento, ao desenvolvermos textos específicos voltados para os **conhecimentos** de História, Geografia, **Sociologia** e Filosofia, habitualmente formalizados em disciplinas escolares, incluímos diversas alusões – explícitas ou não – a outros conhecimentos das Ciências Humanas que consideramos fundamentais para o Ensino Médio. Trata-se de referências a conhecimentos de **Antropologia, Política**, Direito, Economia e Psicologia. Tais indicações não visam a propor à escola que explicita denominação e carga horária para esses conteúdos na forma de disciplinas. O objetivo foi afirmar que **conhecimentos** dessas cinco disciplinas são **indispensáveis à formação básica do cidadão** (...) Futuramente, a critério da escola, e obedecendo a suas disponibilidades específicas, poderão até ter organização explícita e própria, mas a sugestão aqui feita é no sentido de que esses conhecimentos apareçam em atividades, projetos, programas de estudo ou no corpo de disciplinas já existentes. (MEC, 2000, p. 4) [grifos da autora].

A presença especificamente da Sociologia (Antropologia e Política), na organização curricular do Ensino Médio tem por objetivo a constituição de competências que permitam ao educando:

#### **REPRESENTAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

- **Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade:** as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum.
- **Produzir novos discursos** sobre as diferentes realidades sociais, **a partir das observações e reflexões** realizadas.

#### **INVESTIGAÇÃO E COMPREENSÃO**

- **Construir instrumentos** para uma **melhor compreensão da vida cotidiana**, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais com os vários grupos sociais.
- **Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa**, avaliando o papel ideológico do “marketing” enquanto estratégia de **persuasão do consumidor e do próprio eleitor**.
- **Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais** de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto **princípio estético, político e ético** que supera conflitos e tensões do mundo atual.

#### **CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-CULTURAL**

- **Compreender as transformações no mundo do trabalho** e o **novo perfil de qualificação exigida**, gerados por mudanças na ordem econômica.
  - **Construir a identidade social e política**, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma **reciprocidade de direitos e deveres** entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos.
- (PCNEM, 2000, p.43). [grifos da autora].

Semelhantes são os posicionamentos das versões revisadas dos PCNEM: PCN+ Ensino Médio - Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 2002) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (MEC, 2006). Na versão mais atualizada dos Parâmetros, em seu capítulo quatro (4), relacionado “aos conhecimentos de Sociologia”, a disciplina é tida como “espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, [a qual] pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas” (MEC, 2006, p.105).

O reaparecimento da Sociologia nos DCNEM e PCNEM torna-se passível de questionamentos e reflexões. Por um lado pretende-se com os seus conhecimentos subsidiar a formação dos estudantes enquanto cidadãos. Por outro lado, ao invés de confirmar a sua condição de componente curricular obrigatório na área das Ciências Humanas, assim como acontece na maioria das escolas com a História e a Geografia, os conhecimentos sociológicos deveriam ser abordados de maneira interdisciplinar, assim diluídos nas demais matérias ofertadas no currículo escolar. Diante desse quadro, surgiu o impasse sobre as garantias de que tais conteúdos seriam de efetivamente e bem trabalhados por professores (as) que não tivessem formação universitária na área.

No ano de 2001, o Projeto de lei n. 3.178-B/1997, transformado no Projeto de Lei Ordinário da Câmara (PCL nº 9/00) que buscava tornar novamente obrigatórias as disciplinas de Filosofias e Sociologia, de autoria do Deputado Federal Padre Roque (PT/PR), aprovado pelo Congresso Nacional, acabou sendo vetado integralmente pelo Presidente (sociólogo) Fernando Henrique Cardoso. As razões apresentadas foram que a proposta acarretaria ônus para os Estados na contratação de professores e que não haveria licenciados suficientes para

atender às demandas das escolas. De qualquer sorte, além do veto do Presidente da República - mantido pelo Congresso Nacional ao deixar de exercer a prerrogativa de rejeitá-lo, nos termos do art. 66, § 4º, da Constituição Federal -, o Conselho Nacional de Educação exarou diversos pareceres desfavoráveis ao retorno da obrigatoriedade dessa disciplina.<sup>35</sup>

Após mais de um século desde a primeira proposta de ensino obrigatório da Sociologia nas escolas, depois de tantos avanços e retrocessos, a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 38/2006, no dia 07 de julho de 2006, seguido da homologação pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, em onze de agosto, resultando na Resolução CNE/CEB nº 04/2006 de 16 de agosto de 2006, foram vitórias festejadas pelos profissionais e estudantes da área.

Aprovado à unanimidade pelos conselheiros, o Parecer CNE/CEB nº 38/2006 teve como assunto a “Inclusão obrigatória das Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio” (anexo D). Em seu texto, os relatores César Callegari, Murilio de Avellar Hingel e Adeum Hilário Sauer fazem um resgate sobre a importância do ensino dos citados componentes curriculares e como eles vêm sendo referidos nas normas educacionais brasileiros. Colhe-se alguns trechos do parecer, *verbis*:

Preliminarmente, **reitera-se a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas.** Essa relevância é reconhecida não só pela argumentação dos proponentes, como por pesquisadores e educadores em geral, inclusive não filósofos ou não sociólogos (p. 2-3). (...)

Outro ponto a considerar é a realidade, expressa na adoção crescente do ensino de Filosofia e de Sociologia pela maioria das redes de escolas públicas estaduais. (...) Essa inclusão crescente não foi determinada por lei federal ou por norma nacional, mas, sim, pelos próprios sistemas estaduais de ensino para suas redes públicas escolares, seja por iniciativa própria, seja por força de legislação estadual, em todos os casos como resultado de uma persistente mobilização de amplos setores ligados à educação, que defendem a Sociologia e a Filosofia no contexto dos esforços de qualificação do Ensino Médio no Brasil (p. 3) (...)

Para garantia do cumprimento da diretriz da LDB, referente à Filosofia e à Sociologia, não há dúvida de que, qualquer que seja o tratamento dado a esses componentes, **as escolas devem oferecer condições reais para sua efetivação, com professores habilitados em licenciaturas que concedam direito de docência desses componentes,** além de outras condições, como, notadamente, acervo pertinente nas suas bibliotecas (p. 9)

(PARECER CNE/CEB nº 38/2006) [grifos da autora].

Este Parecer apresenta uma proposta de resolução, que pouco tempo depois foi aprovada na forma de Resolução CNE/CEB nº 4/2006, que “altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio” (anexo E):

---

<sup>35</sup> Como o Parecer de Guiomar Namó de Mello (1998), relatora dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que atestava para a transversalidade do ensino dos conteúdos da Sociologia.

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

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

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

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

Art. 3º Os currículos dos cursos do Ensino Médio deverão ser adequados a estas disposições.

Parágrafo único. No caso do § 3º, acrescentado ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, **os sistemas de ensino deverão, no prazo de um ano a contar da publicação desta Resolução, tomar as medidas necessárias para a inclusão** das disciplinas de Filosofia e **Sociologia no currículo das escolas de Ensino Médio**.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

(RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 4/2006) [grifos da autora].

Buscando adaptar-se à resolução nacional, em 11 de abril de 2007, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul expediu a Resolução CEED/RS nº 291/2007, que dispõe sobre a “inclusão *obrigatória* de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio, no início do ano letivo de 2008, nas instituições de ensino que integram o Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul” (anexo F):

Art. 4º - As **mantenedoras têm prazo de até 05 (cinco) anos a contar da publicação desta Resolução para que os componentes curriculares sejam ministrados por professores licenciados em Filosofia e Sociologia ou Ciências Sociais**, respectivamente.

Art. 5º – O Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul recomenda que as instituições de ensino e suas mantenedoras incluam no currículo escolar, **no mínimo, dois períodos semanais** de cada um dos componentes curriculares – Filosofia e **Sociologia** – em **um dos anos do ensino médio** para os alunos que iniciam o 1º ano desse curso **a partir de 2008**.

(RESOLUÇÃO CEED/RS nº 291/2007) [grifos da autora].

Diante deste contexto favorável, quais seriam as opiniões das professoras interlocutoras desta investigação sobre o retorno da obrigatoriedade da disciplina?

Todas demonstraram serem favoráveis, entendendo como a (re)conquista de um espaço importante de atuação da área e até mesmo como algo “*providencial, ainda mais neste momento de crise que estamos vivendo no Brasil, não só na educação, como em tantas outras áreas, como a saúde e a política*” (JÚLIA).

Embora entusiasmadas com a possibilidade de ampliação de ofertas de vagas para docentes, a maioria apresentou um realismo crítico quanto a mudanças imediatas,

principalmente, no que se refere à prioridade de contratação de licenciados em Ciências Sociais:

Estamos vivendo um momento muito bom, parece que agora vai ter campo de trabalho para os Licenciados em Ciências Sociais, mas creio que, devido ao período que as escolas têm para reorganizar seu currículo e regularizar a situação dos profissionais que atuam na disciplina de Ciências Sociais, muitos dos professores que estarão atuando na disciplina de Sociologia ainda serão professores licenciados em história, pedagogia, filosofia, geografia, etc. Estou fazendo uma pesquisa sobre a implementação de Sociologia no Ensino Médio, e em minhas entrevistas com as supervisoras das escolas pude perceber que o intuito das escolas não é chamar novos professores, mas sim organizar o quadro de docentes que já existe na escola (RENATA).

Mas não da maneira como nós profissionais da área gostaríamos. Acho que sobrou muito espaço para atuação de professores de outras áreas. Como se pode imaginar, é mais fácil uma escola querer um professor de História que dê Sociologia, do que um professor de Sociologia que dê História. Isso pela própria desvalorização sofrida pela disciplina. Espero que com o tempo se resolva esse problema. Um pouco pela lei e um pouco pela própria valorização da disciplina. Esse é um “looooongo” caminho (DÉBORA).

De fato, a questão do profissional responsável por lecionar a disciplina é uma das mais polêmicas, pois esse espaço está sendo disputado por inúmeros sujeitos, licenciados ou não em Ciências Sociais. Nas escolas públicas e privadas que já possuem a Sociologia em seus currículos percebe-se muitas vezes um arranjo do quadro funcional, em que um mesmo docente leciona diferentes disciplinas (mesmo quando não está habilitado) para completar sua carga horária, sendo isso um complicador ainda maior nas escolas públicas em que os professores que já têm seus direitos garantidos não podem ser dispensados do ofício, ou que os concursos “abrem” o leque de possibilidade de atuação dos graduados em cursos que compõem as ciências humanas, isto é: o formado em uma “está apto” a lecionar todas as outras. Há também o caso de licenciados em algumas instituições e cursos que habilitam para o ensino da Sociologia, como a “Pedagogia Empresarial” de uma universidade privada do Rio Grande do Sul. Além disso, há os próprios bacharéis em Ciências Sociais que não receberam durante a faculdade a devida formação pedagógica. Em suma: é imprescindível a (re)qualificação dos professores que ficarão responsáveis em ministrar a disciplina, tais profissionais precisarão ser introduzidos no campo da Sociologia e das Ciências Sociais, mediante especializações, cursos de licenciatura ou outras estratégias formativas.

Outras questões dizem respeito à necessidade de critérios que visem à efetivação plena da Sociologia, e por que não, das Ciências Sociais nos currículos escolares como a oferta da disciplina nos três anos que compõe o Ensino Médio e carga horária mínima semanal de dois períodos, uma vez que o que consta na norma da Secretaria de Educação trata-se de apenas

uma recomendação, aprofundando ainda mais a situação de disputa com as demais disciplinas e seus respectivos professores responsáveis.

Também as propostas de conteúdos didático-pedagógicos são um capítulo à parte nos debates em eventos promovidos por IES e entidades representativas como sindicatos de sociólogos e a Sociedade Brasileira de Sociologia. Por um lado há os que defendem a necessidade de construção de propostas curriculares que contenham temas nacionais mínimos, temas regionais e locais específicos, bem como aqueles de caráter sociológico que são de interesse direto dos alunos com os quais se trabalha. Dessa forma, seria garantida uma certa unidade de conteúdos da disciplina em todo país, sem perder as especificidades, bem como demarcaria sua diferença em relação aos demais componentes curriculares. Assim, de certa forma estariam controladas as ansiedades apresentadas tanto por professores e coordenadoras pedagógicas nas escolas, quanto pelos estagiários em suas práticas pedagógicas. Enquanto os que são contrários a essa proposta defendem que construir tais parâmetros seria positivo do ponto de vista metodológico, porém negativo do político; sendo necessárias orientações gerais e ficando a cargo de cada professor fazer suas devidas adaptações; um exemplo já existente seria as OCNs (2006), que se compõe de três níveis de orientação mutuamente referentes: conceitual (conceitos), temática (temas) e teórica (teorias). O debate, portanto, continua em aberto:

Essa aparente desvantagem da Sociologia em relação a outras disciplinas escolares – não ter um *corpus* consensualmente definido e consagrado – (...) É certo que pode trazer um questionamento da parte de outros professores e mesmo alunos, ferindo sua legitimidade já tão precária diante do currículo (...). Por um lado, a não existência de conteúdos consagrados favoreceria uma liberdade do professor que não é permitida em outras disciplinas, mas também importa numa certa arbitrariedade ou angústia das escolhas... Bem se entende que essa situação também é resultado tanto da intermitência da presença da Sociologia no ensino médio quanto da não constituição ainda de uma comunidade de professores da disciplina, comunidade que possa realizar encontros, debates e a construção de, senão unanimidades – que também não seriam interessantes –, ao menos consensos ou convergências a respeito de conteúdos e metodologias de ensino (OCNs, 2006, p.116).

Apresento aqui uma reflexão de Silva sobre o contexto paranaense, mas que é totalmente pertinente nesse momento em nível nacional:

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 a jovens e adolescentes; a falta de metodologias alternativas e eficazes no ensino desta disciplina e falta de investimento na formação do professor. (...) A Sociologia volta, mas com muitas distorções, correndo o risco de ser mais uma vez desqualificada diante dos alunos e da comunidade escolar (SILVA, 2004, p.83).

Nesse sentido, embora haja muito ainda o que fazer até a consolidação da Sociologia na formação humanística dos estudantes brasileiros, impende salientar que foi removido um

dos principais entraves à sua difusão. Daqui para frente, é preciso aprofundar a “luta” diariamente, a fim de que a Sociologia alcance o reconhecimento da comunidade escolar e das entidades que compõem os poderes executivos e administrativos como saberes necessários, que perpassam toda a vida dos sujeitos, e assim, não seja mais passível de remoção dos currículos.

## PECULIARIDADES DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE PORTO ALEGRE

Apesar da já referida lei estadual n. 8.774/1988, as escolas do Rio Grande do Sul possuíam autonomia de optar ou não pela oferta da disciplina de Sociologia<sup>36</sup>. De acordo com a pesquisa intitulada *A Sociologia no Ensino Médio no Rio Grande do Sul*<sup>37</sup>, a partir da análise dos dados dos Censos Escolares 2001, 2003 e 2006 da Secretaria Estadual de Educação, constatou-se que, em 2001, do total de setecentas e cinquenta e seis escolas, cento e noventa e nove (26,4%) indicavam a Sociologia como componente curricular, número esse que foi ampliado em 2003, atingindo 41,1% (trezentas e quarenta e três do total de oitocentas e trinta e cinco) dos estabelecimentos escolares. Já em 2006 o quadro era de trezentas e oitenta e duas (42,7%), ou seja, quase a metade da rede estadual, composta por oitocentas e noventa e quatro escolas, com a disciplina em seus currículos (PEREIRA, 2005, Anexo I e 2006).

Em Porto Alegre, o dado mais recente de 2004 apresentava que das sessenta e duas escolas públicas estaduais de Ensino Médio, dezenove ministravam Sociologia para seus alunos (PEREIRA, 2005, Anexo I). Há de acrescentar a esse dado pelo menos mais duas escolas municipais e uma escola federal, totalizando vinte e duas escolas.<sup>38</sup> Já no âmbito privado, em 2006 reportagem “Guia da escola – Porto Alegre” publicada no jornal Zero Hora

---

<sup>36</sup> Conforme notícia divulgada pelo Ministério da Educação, semelhante era a situação da Paraíba. Assim, para que o ensino fosse pleno restariam seis Estados aderirem (AC, BA, CE, MA, MT e MG), uma vez que dezenove já haviam instituído a disciplina (AL, AM, AP, DF, ES, GO, MS, PA, PE, PR, PI, RJ, RN, RO, RR, SC, SE, SP e TO. Filosofia e Sociologia serão obrigatórias no Ensino Médio. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view&id=5508&FlagNoticias=1...>> Acesso em 12 ago. 2006.

<sup>37</sup> Coordenada pela professora Luiza Helena Pereira do Departamento de Sociologia da UFRGS. Essa investigação vem realizando um diagnóstico do ensino da disciplina nas escolas secundárias das redes de ensino, com destaque para a rede estadual.

<sup>38</sup> Situação pior encontra-se em outras cidades como Campinas/SP, que devido a poucas escolas ofertarem Sociologia, os estagiários da Unicamp realizam suas práticas pedagógicas em outras disciplinas como História e Geografia, enquanto os alunos da PUC/Campinas levam estudantes do ensino médio para a faculdade aos sábados e realizam oficinas. Já em Londrina/PR, os estágios são feitos no horário da disciplina da faculdade, sendo essa recuperada aos sábados. (Anotações de Relatos apresentados no 1º Seminário Nacional sobre Ensino de Sociologia no nível médio. São Paulo, 2007).

no dia 30 de agosto de 2006, das setenta escolas de nível médio e/ou técnico citadas, dezenove informavam possuir tal componente curricular (ZH, 2006, p.2-12). Os números mantiveram-se aproximadamente assim; sendo que aumento se dará de fato em 2008 em decorrência das reformas educacionais.

Vale lembrar que a disputa por vagas de estágio na disciplina de Sociologia era muito concorrida. Pois as escolas particulares raramente aceitavam estagiários, postura mantida também por algumas públicas. De uma forma geral: restavam menos de vinte escolas para em cada semestre serem concorridas entre aproximadamente mais de quarenta acadêmicos da universidade pública e das privadas.<sup>39</sup>

Ao serem questionadas sobre a atual oferta de vagas para o licenciado em Ciências Sociais, as professoras interlocutoras da pesquisa apresentaram como sendo sua escassez o pior desafio vivenciado no momento, sendo a principal causa o fato da disciplina ser lecionada por profissionais formados em outras áreas. Vale lembrar que apesar de todas terem procurado emprego tanto em espaços privados quanto públicos, como escolas de Ensino Médio, de Ensino de Jovens e Adultos, Cursinho pré-vestibular, Cursos Técnicos, Ensino Superior, Organizações Não-Governamentais, entre outros; nenhuma delas está trabalhando atualmente como professora de sociologia – sendo essa a principal característica de sua condição de atuação profissional atual: *ser professora de sociologia desempregada*.<sup>40</sup> O relato de Renata é ilustrador dessa difícil situação enfrentada:

Para mim licenciada em Ciências Sociais desde 2005 as maiores dificuldades começam em encontrar emprego. A oferta de vagas é muito escassa! Fiz dois concursos e até agora não chamaram ninguém da área de Ciências Sociais, fiz inscrição para contrato emergencial em várias CREs e até agora também não soube de ninguém que foi contratado. Os concursos não estão nomeando os aprovados; o Estado abre inscrições para contratos temporários, o que parece ser bom, mas se analisadas as condições dos contratados percebe-se que os professores são contratados e no final do ano ficam desempregados e sem direito a salário e 13º e férias, ficando na espera de uma possível recontração no início o próximo ano letivo. Essa é a realidade que eu vivencio como licenciada em Ciências Sociais (RENATA).

Apenas mais um dado: em janeiro de 2005 foi realizado o último concurso para o magistério estadual (CPR 1/05). Apesar de não ser informado o número de vagas disponível,

---

<sup>39</sup> Além disso, em alguns casos o estágio é desvalorizado e o estagiário é visto como um mero cumpridor de uma tarefa burocrática, não sendo acolhido no espaço e nas dinâmicas que envolvem o cotidiano escolar. Por exemplo, houve situações de estagiários que foram proibidos de participar como ouvintes dos conselhos escolares.

<sup>40</sup> As atividades realizadas são como estagiária, secretária, digitadora e comerciante; apenas uma está lecionando, mas em um curso universitário vinculado a sua formação em outra área (Turismo). Assim, como estratégia a maioria as entrevistadas continua sua formação por meio dos estudos no bacharelado em Ciências Sociais e em nível de pós-graduação com Especialização em Educação, sendo que algumas estão se preparando para a seleção de mestrado em Educação, Sociologia e Ciência Política.

observou-se que duzentos e dezesseis municípios, incluindo Porto Alegre, necessitavam de professores de Sociologia (Motta, 2005). No entanto, ao consultar no sítio da Secretaria Estadual de Educação a relação dos professores nomeados, nas cinco listas divulgadas desde então (25/05/05, 19/08/05, 09/01/06, 03/02/06, 01/09/06), percebi que apenas na última, divulgada em setembro de 2006, aparecia o nome de somente um professor nomeado, na cidade de Gravataí.<sup>41</sup>

Como já foi escrito anteriormente, sobre os professores que lecionam a disciplina nas escolas, estes em muitos casos não possuem a formação na área de Ciências Sociais e acabam sendo designados a ministrar a disciplina para completarem a sua carga horária.<sup>42</sup> Dentre os titulares com quem tive contato havia egressos de cursos como Filosofia, História, Geografia, Pedagogia, Jornalismo e Ciências Sociais.<sup>43</sup>

À conta disso, percebe-se uma inadequação profissional e defasagem de conteúdos para trabalhar com os temas, teorias e metodologias sociológicas. Como destaca Débora:

Acho triste que praticamente qualquer professor de outra área possa dar aula de Sociologia. Passa a impressão de que não é uma disciplina específica, que não tem sua própria importância. Acredito que um professor de História, Pedagogia, Filosofia, etc, até possa dar aula muito bem sobre o assunto. Mas cada curso tem um enfoque diferente sobre os temas, nem melhor, nem pior, apenas e tão-somente diferente. E isso sim faz a maior “diferença”. Penso que os alunos merecem ter uma disciplina de Sociologia que privilegie o enfoque “sociológico” sobre os conteúdos. E isso somente o professor formado em Ciências Sociais pode dar (DÉBORA).

Nessa exata linha de conta, Aline lembra as aulas de sociologia que observou na escola antes de iniciar a sua prática pedagógica:

A escola, no ano na qual eu fui estagiar, realizou uma mudança no seu currículo, fundindo a Disciplina de Filosofia com a de Sociologia, ou seja, não existia mais uma disciplina específica de Sociologia. E esta “invenção” era ministrada por uma professora com formação em Filosofia. Nas aulas a professora dava ênfase às reflexões filosóficas e não problematizava a realidade social (ALINE).

---

<sup>41</sup> Informações disponíveis em:

<[http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/conc\\_magisterio.jsp?ACAO=acao3](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/conc_magisterio.jsp?ACAO=acao3)>. Acesso em 19 nov.2006.

<sup>42</sup> Situação essa percebida em outros estudos como de Mota (2003) e Pereira (2005). Por outro lado, devido a quase inexistência de carga horária da matéria, Silva, Barbosa e Mendonça (s/d) atentam para a compulsoriedade de professores de Sociologia de lecionar outras disciplinas, como História, Geografia e Psicologia, das quais não têm a formação adequada

<sup>43</sup> Pereira (2005), ao apresentar o perfil dos professores que fizeram as duas edições do Curso O Ensino da Sociologia para professores do Ensino Médio, IFCH/UFRGS destaca que em 2001, 62% tinha formação em Ciências Sociais, número esse que se reduziu em 2003 para 52%. Conforme a professora: “Estes dados referendam a constatação de que as vagas para o ensino da Sociologia são predominantemente ocupadas por profissionais habilitados em outras áreas das ciências humanas, afastando assim o licenciando em Ciências Sociais de seu mercado de trabalho” (PEREIRA, 2005, p.4). Para corroborar com essas informações, durante o 1º Encontro Regional Sul: reintrodução da SOCIOLOGIA e Filosofia no Ensino Médio (Porto Alegre, dez. 2006) fiz uma sondagem (sem a totalidade do grupo) e percebi que o público participante era composto por professores formados em Ciências Sociais, Filosofia, História, Letras, Psicologia, Pedagogia, Teologia e Secretariado.

Conforme alerta Handfas (2005, p.4): “os professores enfatizam determinado elemento, em detrimento de outro, em função de sua própria formação acadêmica”.

Contudo, essa condição de despreparo não se restringia apenas aos professores que não eram da área, porquanto, em ambas situações, restou evidenciada a utilização de um manual didático como único guia de aulas e fonte de conhecimentos e informações sobre a área, sem uma leitura crítica sobre a bibliografia utilizada, ou, ainda, a inexistência de planos de ensino e aulas.

Também quanto às atividades pedagógicas observadas - apesar de julgar boas as iniciativas como fazer pesquisas, trabalhos em grupos, assistir a filmes, realizar debates - percebia-se que o fechamento das propostas e o vínculo com a temática sociológica ficavam a desejar. Isto é: o “como ensinar” estava contemplado por meio de procedimentos pedagógicos diferenciados da pura aula expositiva, entretanto, sem objetivos “para que ensinar” e avaliações “quais aprendizados se pretende provocar” claras acabava-se perdendo em parte o sentido. Alguns exemplos: “pesquisas” que se restringiam a procurar respostas para completar questionários elaborados pelo professor; trabalhos “em grupo” que era um aluno fazendo e os outros brincando ou cada um fazendo a sua parte e ao final cada um apresentava o seu recorte sem uma noção do “todo”; os filmes que sem uma explicação prévia, roteiro de observação ou discussão orientada posterior resultavam uma simples sessão de cinema; os debates geralmente tratavam de assuntos polêmicos ou manchetes, com um caráter puramente jornalístico, sem uma mediação crítica que provocassem reflexões, um ir e ver além das aparências, reduzindo-se a um *festival de achismos*, opiniões sem argumentos e justificativas elaboradas, ou seja, de pura reprodução do senso comum. Débora resume sua observação sobre as aulas presenciadas:

Não eram “levadas a sério” nem pelos alunos e nem pelo professor. Dava a impressão de que os temas eram escolhidos ao acaso e a abordagem era inespecífica, fora do contexto, ou seja, não tinha um enfoque sociológico. (...) Penso que pela maneira como a disciplina era dada, a aula parecia mais um espaço para brincadeiras (DÉBORA).

Configurava-se, por conseguinte, a postura profissional duramente rechaçada por Meksenas:

É preciso que os professores construam uma ponte entre o conhecimento teórico e explicitação da sociedade no qual o aluno se insere (...) Nesse contexto, o ponto de partida é sempre a explicitação do senso comum, a respeito do conteúdo sociológico abordado. (...) as aulas devem começar com a atitude docente de dar voz aos alunos. Isso não significa organizar os alunos em círculo e afirmar: falem sobre suas vidas! É preciso a adoção de técnicas que propiciem o debate entre os alunos para, com isso, pensarem suas vivências. (...) É preciso ultrapassar a esfera das vivências refletidas, na direção da reconstrução do conhecimento sociológico. (...) Trata-se de quebrar o equilíbrio do conhecimento de senso comum e confrontá-lo com o

conhecimento sociológico. A aula, nesse contexto, passa a se constituir pelo movimento problematização-teorização. A consequência desse movimento é a possibilidade de reelaboração do conhecimento de senso comum (MEKSENAS, 1995, p.77).

Mas, se por um lado algumas aulas não eram orientadas por um viés sociológico, outras recaiam em uma “postura catedrática, formal e conceitual do professor, - distante os conteúdos da realidade dos alunos (...) costumeira do ensino superior de sociologia” (MARIA).<sup>44</sup>

Para além dos desafios diários que marcam o trabalho docente, ainda havia casos mais graves, em que o período de estágio era transformado por alguns professores como férias ou para a realização de outras atividades. Desse modo, os estagiários não encontravam uma supervisão do professor titular, buscando amparo e outros profissionais da escola, como a supervisora pedagógica. Considerei essas negligências dos docentes como posturas de resignação, de pura reclamação, de preguiça, de apatia, de cinismo e acomodação que são encontradas, não-raramente, entre os profissionais (FREIRE, 1996; KINCHELOE, 1997) às quais me remetem à discussão de Freire sobre a dimensão política da prática docente. Segundo esse autor, tal dimensão reside na categoria sócio-histórica de luta, também já histórica, dos professores em defesa dos seus direitos e sua dignidade, e assim afirma:

A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos” (FREIRE, 1996, p.75).

Há também que se destacar que observei professores comprometidos teórico-pedagogicamente com seus alunos e suas alunas, por meio de planos de trabalho e de efetivação de aulas que buscassem romper com algumas lógicas, como o método puramente expositivo; o uso único e não-crítico dos manuais didáticos; a seleção de conteúdos trabalhada de forma linear e fragmentada, sem articulação entre si e com a realidade histórica que os produziram, além da não-aproximação com a vida dos estudantes; as avaliações por meio da reprodução de conceitos nas provas, entre outros.

Corroborando com essa percepção, Mota no artigo sobre a sua dissertação de mestrado - realizada com professores de Ciências Sociais de escolas do Ensino Médio da Região Metropolitana de Porto Alegre -, refere que, “para além das metodologias e dos conteúdos, em consonância com esses, há uma postura diferenciada de docentes e alunos com o

---

<sup>44</sup> Esse caso, em especial, referia-se a um professor formado em Ciências Sociais e que estava na época da prática pedagógica concluindo o seu doutorado em Sociologia.

conhecimento; as próprias relações pedagógicas em sala de aula e fora dela assentam-se em outras bases que não as do autoritarismo” (MOTA, 2005, p.102).

O trabalho docente e o ensino da Sociologia só se realizam, de fato, na relação estabelecida entre professores e alunos, provando realmente que “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p.25). As aulas, por mais que fossem perfeitamente planejadas no papel, só ganham sentido quando colocadas em prática e provocando aprendizagens significativas nos sujeitos envolvidos. Assim, estar atento aos sujeitos com os quais iriam trabalhar tornava-se algo fundamental no processo educativo e não menos problemático.

Isso porque os docentes precisam ter sempre presente de que a condição de aluno não é algo natural. Conforme alerta Dubet: “Os alunos não estão ‘naturalmente’ dispostos a fazer o papel de aluno. Dito de outra forma, para começar, a situação escolar é definida pelos alunos como uma situação, não hostilidade, mas de resistência ao professor” (DUBET, 1997, p.223). Outra forma de entender tal questão é apresentada por Tardif e Lessard quando afirmam, “os alunos vão à escola porque são obrigados: uma das tarefas mais difíceis e constantes dos docentes é transformar essa obrigação social em interesse subjetivo” (TARDIF E LESSARD, 2005, p.67 e 68).

Quanto aos estudantes, verificou-se que a maioria não prestigiava a disciplina. Ao serem questionados pelos professores-estagiários sobre: *O que é Sociologia? Para que serve? É importante estudar tal disciplina?* De outro modo, por intermédio de expressões lançadas durante as aulas - percebidas durante as visitas de supervisão -, alguns estudantes repetiam, mecanicamente, que era “o estudo da sociedade”, porém sem uma explicação sobre o que isso significava e como tal estudo se procede, ou ainda, a confundiam com o ensino de técnicas de boas maneiras de convivência, a serem aplicadas, por exemplo, no ambiente de trabalho.

A hipótese para esses entendimentos, na opinião de Débora era de que: “os alunos não tinham noção do que exatamente se tratava a disciplina (talvez nem o próprio professor)”; enquanto Renata acreditava que “Os alunos já possuem uma visão da Sociologia, essa visão geralmente é negativa”. Por sua vez, Ianni destaca como sendo desafios para todo professor de Ciências Sociais,

O de se defrontar com o reconhecimento de que o aluno já dispõe. O que não deixa de ser uma vantagem, e, ao mesmo tempo; uma limitação. (...) trabalhar com o senso comum e, ao mesmo tempo, desenvolver uma visão crítica desse senso comum. (...) As Ciências Sociais, (...) oferecem um objeto de estudo vivo (...) O trabalho do professor, no âmbito das Ciências Sociais, não só diz respeito a um objeto que ali está, mas também a um objeto que está “dentro” das pessoas, do professor e do aluno, porque estamos mergulhados num ambiente cultural que é social, histórico e intelectual (IANNI, 1985, p.20).

Por diversas vezes foi relatado pelos estagiários que muitos estudantes julgavam a disciplina como sendo “chata”, “um saco”, “cansativa” e “desnecessária”, porque além de não reprovar, não “caia no vestibular”. Conseqüentemente, não eram poucos os alunos que chegavam tarde (ficavam no corredor depois de tocar o sinal), saíam durante as aulas ou antes de soar o sinal de término. Também havia aqueles alunos que eram “agitados” e “conversadores”, que queriam ficar passeando pela sala ou pelo colégio, ou ainda aqueles que buscavam chamar muito a atenção e dispersar os colegas, com assuntos da TV e revistas, celulares que tiravam fotos e com outros objetos de consumo.

Em suma, o período de aula servia para fazer os trabalhos atrasados e estudar para as provas das outras matérias importantes, além de planejar a formatura do final do ano ou outras atividades como apresentações e gincanas, conversar com os colegas, fazer bagunça, namorar, dormir, ouvir música, ficar *viajando* nos pensamentos.

Assim, repetidamente, alguns estudantes eram caracterizados pelos licenciandos como sendo ou estando “apáticos”, “cansados”, “desinteressados”, “não-politizados” e “imatuross”.<sup>45</sup>

Contribuindo para esse quadro um tanto “desfavorável”, o contato que os estudantes tinham com a disciplina era breve, de apenas um crédito semanal em uma série do Ensino Médio. Quando não sendo colocadas, tiradas ou mescladas com outras disciplinas dependendo do contexto e das vontades dos professores, direção e dos governos.

Além destes fatos, na maioria dos casos percebia-se que a Sociologia aparecia na grade escolar em horários considerados “ruins” para qualquer disciplina, sendo um desafio a mais ao professor. Isto é: a primeira aula da segunda-feira ou a última da sexta, em que o assunto principal é o fim de semana; antes das oito horas ou depois das vinte e duas, com muitos alunos sonolentos; o período anterior ou posterior ao recreio e às aulas de educação física, com estudantes agitados ou cansados, ou ainda, o último horário, em que os minutos são contados para serem “libertados”.

Tudo isso tornava ainda mais difícil dar aula. Conforme destacam as licenciadas, os maiores desafios enfrentados em suas experiências práticas pedagógicas foram:

Ajustar a teoria das Ciências Sociais à realidade do aluno; buscar atividades e dinâmicas que proporcionem a reflexão e problematização da realidade social. E o processo de avaliação do aluno na disciplina de Sociologia no Ensino Médio.  
(ALINE)

---

<sup>45</sup> Esses possíveis comportamentos apresentados pelos estudantes eram problematizados a fim de evitar tomá-los como uma condição juvenil de nossa época, simplificando e generalizando. Discutimos quais tipos/modelos de juventudes estavam sendo construídos e identidades esperadas na nossa sociedade atual, constituindo o nosso imaginário social e a forma de nos relacionarmos com esses sujeitos, somadas às formas de sociabilidade juvenil. Assim, na busca por compreender melhor como se dava a relação dos estudantes com a instituição escolar, solicitava aos estagiários que tentassem perceber e colher informações sobre seus interesses e como eles viam a escola e a disciplina de Sociologia, seguindo a proposta de Charlot (2001).

No meu caso, especificamente, foi o fato de o professor titular não ter um programa definido (ele fez depois que eu pedi). Isso significa dizer que ele muito provavelmente não começou do início. (...) Naturalmente tentei suprir essa carência, mas é obvio que depois que a “carroça está andando” é mais complicado. Depois que se passa a noção do “é qualquer coisa” fica difícil. O ritmo inicial é essencial. (DÉBORA)

A turma muito grande, em número de alunos. Falta de interesse, pela disciplina apresentar conteúdos distantes da realidade dos alunos. (JÚLIA)

Interesse dos alunos. (LAURA)

Para mim, despertar o interesse dos alunos foi a principal dificuldade geral. (MARIA)

Era vista pelos alunos como uma disciplina de menor prestígio, pois não é necessária para o vestibular e ninguém é reprovado. Somando-se a isso, os professores também se sentem inferiores em relação aos professores das demais disciplinas. A estrutura da escola também ajuda a criar e reproduzir essa visão, privilegiando as disciplinas exatas e atribuindo a elas uma maior carga-horária e uma rigorosidade nos conteúdos e na aprendizagem dos alunos. (RENATA)

Visando a enfrentar essas adversidades foram colocadas algumas estratégias em ação, sendo aqui algumas destacadas, exatamente as experiências mais significativas vivenciadas pelas entrevistadas:

Observação da turma, realização de um questionário para conhecer melhor os alunos, exposição dos dados do questionário em planilhas e gráficos com o perfil da turma e inserção do ambiente de sala de aula num contexto social macro, através de comparações e questionamentos. Aprendizagem cooperativa e avaliação processual e formativa. As experiências mais significativas foram às atividades que envolveram a “Oficina de Combate a todas as formas de Discriminação nas Relações de Trabalho” na qual realizei com um material fornecido pelo Ministério Público do Trabalho. Outra atividade foi trazer filmes polêmicos e realizar debates posteriores. E considero que a mais significativa ocorreu no último dia de aula, a avaliação positiva que os alunos fizeram do contato que eles tiveram com a disciplina. Uma das alunas escreveu “A Sociologia nos faz enxergarmos o mundo com outros olhos, olhos mais críticos”. (ALINE)

Às vezes se fala de um conceito que outro professor trabalhou de forma equivocada, ou nem trabalhou. Essas coisas muitas vezes são essenciais. (...) A experiência mais significativa foi mesmo conviver e conseguir chamar a atenção de pessoas tão diferentes. Foi a partir disso que pude perceber que em condições boas de trabalho (um bom programa, um ano pra trabalhar desde o início, entre outras coisas) eu realmente posso realizar o que me proponho desde que optei pela licenciatura. Embora os alunos já estivessem com uma visão distorcida da disciplina, o ano já estivesse quase acabando... penso que consegui meus objetivos, pelo menos com uma das turmas. Isso já foi suficiente pra me deixar entusiasmada. Mais especificamente eu citaria o trabalho com os recortes de jornal, lembra? [Após retomar a introdução ao tema “juventude”, propus a atividade sobre “Ser jovem no Brasil” (...) começamos as apresentações. O debate teve uma boa participação das turmas. Questões como Aids, drogas, prostituição infantil, violência, virgindade, padrões de beleza, consumo, escola, entre outras]. Pra mim valeu pelo estágio todo! (DÉBORA).

Partir de temáticas que estivessem no cotidiano dos alunos e utilizar recursos pedagógicos que despertassem o interesse deles pela sociologia. Exemplo: eles me

disseram que gostavam de música e eu optei por levar uma canção do Nei Lisboa que falava sobre a “Era da Internet”. Duas aulas foram particularmente marcantes, pois, a partir de textos apresentados pelos alunos, geraram discussões que superaram o senso comum e levaram alguns dos alunos a se interessar de maneira mais profunda pela sociologia – um aluno até me pediu mais referências bibliográficas sobre questões éticas da sociologia do trabalho. (JÚLIA)

Tentar conquistar os alunos. Muitas vezes parecia que ninguém prestava atenção nas minhas aulas, no entanto, na avaliação, uma redação [sobre os temas trabalho e desemprego] pude perceber que muitos daqueles alunos aparentemente desinteressados acabaram utilizando exemplos que eu tinha trazido para a aula. Isso mostrou que o que nós professores falamos em aula sempre atinge muitos de nossos alunos. (LAURA)

Aproximar o conteúdo à realidade dos alunos. Buscar relacionar a teoria com suas práticas, inclusive usando analogias com a área de biotecnologia. (...) Desvincular-se da formalidade costumeira do ensino superior de sociologia, buscar perceber as possibilidades de entendimento dos alunos e iniciar o conteúdo a partir da realidade dos mesmos, acreditar que o conhecimento não é transmitido, e sim construído. Sem dúvida o aprendizado do planejamento das aulas, a busca de materiais diferentes e interessantes para serem usados como recursos didáticos e a percepção dos resultados positivos obtidos. (MARIA)

Busquei em minhas aulas usar didáticas diferenciadas, para não tornar as aulas cansativas. Trabalhei sempre com a participação dos alunos, tanto nos debates como nas atividades, minhas aulas foram muito mais dialogadas do que expositivas e isso foi muito importante para mantê-los atentos e despertar o interesse de todos. Gostei muito da minha prática de ensino, consegui unir dois temas propostos pela professora da disciplina que foram: os clássicos da Sociologia e Desigualdade Social. A princípio achei que seria muito complicado, mas refletindo sobre os assuntos que iria abordar percebi que ficaria muito interessante se eu conseguisse trabalhar com os dois temas juntos. E realmente deu certo, pois os alunos não querem saber quem foram esses pensadores, mas saber o que eles pensavam e como nós podemos analisar a nossa sociedade com as contribuições deles, parece muito mais atrativo. Trabalhar com eles a questão de gênero foi muito proveitoso, pois os alunos de Ensino Médio vivem uma fase de descobertas e de mudanças, e muitos deles têm preconceitos em relação a outros grupos, e se tratando das diferenças de gênero percebi que é muito mais instigante. Foi muito bom trabalhar com pesquisa na internet, pois ela é uma ferramenta importante de pesquisa, de acesso fácil e rápido, mas que é preciso usar de forma adequada para obter informações de fonte segura. Os alunos de hoje precisam de aulas mais dinâmicas, se o professor não proporcionar uma aula diferenciada a Sociologia se torna uma disciplina densa, com muitos conteúdos teóricos e que não terão serventia para a vida dos alunos. (RENATA)

Apesar das citações longas, considerei importante apresentá-las na íntegra, pois revelam o interesse e dinamismo das professoras em buscar construir as “pontes” (remetendo-me novamente a idéia de Meksenas) entre os conteúdos da área e as questões próximas às realidades dos/as estudantes para, assim, gerar aprendizados significativos. Para tanto, valeram-se de propostas pedagógicas diversificadas e atrativas, que utilizassem múltiplos recursos e fontes, das quais, em muitas situações, colaborei na criação. Contudo, esse desafio, ao invés de desmotivar, fazia com que muitos de nós se encantassem cada vez mais com a docência e a visse como sendo uma função marcada pela criatividade e inovação.

Note-se que essa linha de ação partia do entendimento apresentado por Tardif de que o trabalho docente realizado cotidianamente, tanto nas atividades de sala de aula, quanto no espaço escolar como um todo, resulta da mobilização e articulação de diversos saberes, oriundos de várias fontes e que são constituídos por meio de elementos condicionantes e contextos sócio-profissionais Os saberes de um professor, como anteriormente sinalizamos:

são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele.(p.16). (...) está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (...) Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, p.11, 16, 36).

Em linhas gerais, tento fazer uma transposição da tipologia organizada por Tardif (2002, p. 36-38) para a formação do licenciado em Ciências Sociais. Nesse sentido, as instituições universitárias, responsáveis pela formação de docentes transmitem os “saberes profissionais” e os “saberes disciplinares”. Os “saberes profissionais” são os que demarcam a profissão docente e que envolvem a produção de conhecimentos das ciências da educação e a incorporação dos mesmos na prática educativa através de saberes pedagógicos, ou seja, seria o que é ensinado nas disciplinas do curso de licenciatura, consideradas pedagógicas e que ficam, em regra, sob responsabilidade da Faculdade de Educação. A esses, são integrados os “saberes disciplinares”, que têm como origem a tradição cultural e os grupos sociais reconhecidos como produtores de saberes que demarcam as mais variadas áreas do conhecimento e refletidos por meio da divisão de cursos e departamentos. Em outras palavras, são os conteúdos específicos da Sociologia, da Antropologia, da Ciência Política, da História, da Geografia, da Filosofia, da Economia, que são ensinados nas disciplinas consideradas especialidades do curso de Ciências Sociais e que ficam sob a responsabilidade deste, nas ênfases de Licenciatura e de Bacharelado, sendo priorizadas neste.

De outra banda, não se pode perder de vista que, durante a carreira, os docentes devem realizar a apropriação dos saberes curriculares, isto é, os saberes sociais selecionados pela instituição escolar como sendo importantes de serem ensinados e aprendidos. Tais saberes configuram os programas escolares, atravessados pelos discursos instituidores que delimitam os objetivos a serem buscados e os conteúdos e métodos a serem trabalhados pelos docentes.

Já os próprios professores vão desenvolvendo *com a/na* docência cotidiana e no conhecimento do seu meio os “saberes experienciais ou práticos”. Tais saberes incorporam-se à experiência individual e coletiva do profissional na forma de *habitus* e de habilidades

apresentadas nas maneiras do “saber-fazer” e “saber-ser”, que são produzidas por meio da busca de resolução de problemas e de encontrar respostas para questões que só de fato se realizam no cotidiano do trabalho docente.

Vale mencionar, por oportuno, que os PCNEM foram construídos com o intuito de colaborar com esses saberes, demonstrando que as normas também são orientadas pelas teorias.

Nesse sentido, ao serem questionadas sobre quais seriam os possíveis conhecimentos ou saberes necessários aos professores de sociologia na atualidade, as entrevistadas destacaram:

Além do conhecimento teórico, é preciso conhecimento da realidade dos locais de origem dos alunos, sensibilidade, didáticas diferenciadas. (MARIA)

Acho que é importante conhecer o público a que se atende (...) Além disso, é preciso conhecer o que se ensina (temas sociológicos, antropológicos e políticos; realidade social e conhecimento científico) e conseguir trabalhar com seus conhecimentos de uma forma acessível ao aluno (didática). (RENATA)

Acredito que hoje em dia o maior desafio do professor é saber lidar com as diferenças. Mais, saber usar essas diferenças de forma produtiva no processo de educação. (DÉBORA)

Tentando quebrar preconceitos. Precisa também estar constantemente em pesquisa (...) ter pleno conhecimento dos conteúdos a serem abordados em sala de aula (...) ter conhecimento da trajetória dos alunos assim como de suas expectativas e aspirações. (LAURA)

O professor de Sociologia é um pesquisador acima de tudo, um Cientista Social. (...) Deve conhecer muito bem a realidade social na qual estão inseridos os seus alunos, para que a interação com a disciplina traga para estes discentes condições de questionar e problematizar seus ambientes sociais, bem como a realidade de sua cidade, Estado, País e Mundo. (...) Conhecimentos sobre Psicologia do Desenvolvimento e Social; LDBEN; PCNs; metodologia de ensino e de avaliação; os clássicos: Marx, Durkheim e Weber; (...) últimas pesquisas sociais na área na qual irá se debater em sala de aula; (...) os principais sites dos institutos de pesquisa social; domínio da informática; muita criatividade e improvisação dentro do próprio planejamento de ensino. (ALINE)

Um bom professor é aquele que mostra o caminho e não que o perfaz pelo aluno (...) aponta os erros e ressalta os acertos (...) tem autoridade sem ser autoritário (...) dá voz aos seus alunos e mostra que ele não é o detentor da verdade (...) critica, elogia, provoca e fomenta a busca pelo conhecimento. (JÚLIA)

Ademais, não se deve deixar de considerar que os conhecimentos mencionados acima, segundo as interlocutoras, são aprendidos e desenvolvidos na formação inicial e continuada, em espaços acadêmicos e não-acadêmicos, nas experiências de vida, nas trocas entre pares, bem como na prática docente:

Esses saberes são aprendidos e desenvolvidos na academia e a partir das experiências de vida de cada um. Todavia a prática docente ainda é a melhor forma de aprender esses saberes. (JÚLIA)

Alguns na academia, outros em um processo interior, que pode ser despertado tanto por alguma teoria, como por alguma experiência anterior. (MARIA)

O professor precisa estar sempre se reciclando. Leitura, cursos, troca de saberes entre profissionais, etc. (LAURA)

Nas salas de aula da Universidade, nas pesquisas extra-classe e na prática da sala de aula. (ALINE)

A formação docente na universidade é o primeiro meio de encontro com esses saberes, depois disso a busca por um aprendizado constante por meio de cursos e capacitação, e uma prática reflexiva que vise sempre o aprimoramento e avaliação dos conteúdos e das metodologias usadas em sala de aula. (RENATA)

Diante disso, percebe-se que o processo de *ir se fazendo* professor não é algo restrito à universidade, nem de responsabilidade única do próprio sujeito, uma vez que se trata de um processo contínuo e condicionado por contingências diversas (como no citado *alfabeto*), envolvendo dimensões pedagógicas, institucionais, sociais, políticas, econômicas, culturais, entre outros.

No entanto, considero que problematizar a formação inicial realizada no ambiente acadêmico é de suma importância, porquanto é através dela que o licenciando é colocado em contato com novas perspectivas, professores, pesquisadores e colegas; construindo, assim, seu arcabouço referencial preliminar de *crenças, princípios e valores* sobre a ação educativa e demais questões que envolvem o *mundo* e o trabalho docente. Por conseguinte, essa estrutura influenciará suas percepções e comportamentos, norteando suas experiências e escolhas teórico-pedagógicas, bem como será utilizada nas reflexões sobre sua prática docente. E é isso que me proponho a fazer no próximo capítulo: refletir sobre a formação de professores de sociologia.

## 4. REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

O curso de licenciatura precisa ser mais valorizado nas Ciências Sociais. (LAURA)

Neste capítulo discuto de forma mais aprofundada a formação de professores de Sociologia a partir das novas propostas educacionais para a formação de professores da área e das narrativas das entrevistadas sobre seu curso de Ciências Sociais. As categorias temáticas elaboradas durante o processo analítico referem-se ao currículo da formação inicial dessas docentes, mas sinalizam questões que extrapolam as particularidades por serem características consolidadas das licenciaturas de uma forma geral e, em especial, do curso de licenciatura em Ciências Sociais no país. Destacam-se como pontos fortes e experiências mais significativas: qualificação do curso, formação humanística e moral, disciplinas de formação de professores de Sociologia. Pontos que precisariam ser revisados: vivência prática das teorias, espaço reservado à Sociologia brasileira, transposição didática, disciplinas pedagógicas generalizantes, distanciamento entre a universidade e as escolas, caráter complementar conferido ao Estágio Supervisionado, currículo regido pelo modelo de “racionalidade técnica e instrumental”, desarmonia existente entre a formação do bacharel e do licenciado, disputas internas entre as três áreas que compõe o curso. Sugestões de mudanças: formação de professores-pesquisadores ou cientista social-docente, nova concepção curricular da licenciatura, que contemple uma maior oferta de disciplinas voltadas à formação de professores de Sociologia e real manutenção da unidade teórico-prática no processo formativo.

### PROPONDO UM NOVO LICENCIADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Conduzo a análise seguindo a perspectiva de Popkewitz:

O estudo das práticas de reforma do ensino contemporâneo implica a colocação de fatos específicos do ensino dentro de uma formação histórica que pressupõe a existência de relações entre poder e conhecimento. Assim, a atenção é dirigida às condições históricas, práticas institucionais e epistemologias, mais do que aos discursos e textos em si. (...) entender a reforma como um objeto das relações sociais mais do que aceitar a reforma como produtora de verdade e progressista. (POPKEWITZ, 1997 *apud* KRAHE e FRANCO, 2005, p.277 e 279).

Uma nova proposta sobre a formação de licenciados e bacharéis em Ciências Sociais é apresentada pelo Parecer CNE/CES nº 492/2001, que institui as *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política, Sociologia*. Constituem os princípios norteadores da concepção das diretrizes curriculares:

- Propiciar aos estudantes uma **formação teórico-metodológica sólida** em torno dos eixos que formam a identidade do curso (**Antropologia, Ciência Política e Sociologia**) e fornecer instrumentos para estabelecer **relações com a pesquisa e a prática social**.
- Criar uma estrutura curricular que estimule a **autonomia intelectual**, a **capacidade analítica** dos estudantes e uma ampla **formação humanística**.
- Partir da **idéia** de que o **curso é um percurso** que abre um campo de **possibilidades** com **alternativas de trajetórias** e não apenas uma grade curricular.
- Estimular a produção de um **projeto pedagógico** que explicita os objetivos do curso, a **articulação** entre **disciplinas**, as **linhas** e **núcleos de pesquisa**, as **especificidades de formação**, a **tutoria** e os **projetos de extensão**.
- Estimular **avaliações institucionais** no sentido do aperfeiçoamento constante do curso. (PARECER CNE/CES nº 492/2001) [grifo da autora]

No que tange às competências e habilidades específicas a serem estimuladas no curso de licenciatura em Ciências Sociais:

## 2. Competências e Habilidades

(...)

### B)Específicas para licenciatura

- **Domínio dos conteúdos básicos** que são **objeto de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio**
- **Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos** que permitem a **transposição do conhecimento** para os **diferentes níveis de ensino**. (PARECER CNE/CES nº 492/2001) [grifo da autora]

Para tanto, a norma em questão determina que os conteúdos curriculares deverão ser organizados em torno de três eixos: *Formação Específica, Formação Complementar e Formação Livre*. A *Formação Específica* compreende a base do saber característico da área de atuação do cientista social, isto é, os conhecimentos de Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Enquanto a *Formação Complementar* abrange as atividades acadêmicas definidas a partir dos conjuntos temáticos das áreas específicas de formação e das demais que fazem interface no contexto da instituição de ensino superior, sendo essas atividades definidas *a priori* no projeto pedagógico do curso; a *Formação Livre* estende-se às ações universitárias de livre escolha do estudante, sendo que, “no caso da licenciatura, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam”.

Incentiva-se, dessa forma, o envolvimento do graduando de Ciências Sociais em diferentes atividades acadêmicas de caráter obrigatório e/ou complementar, as quais estão integradas na estrutura curricular e com a devida atribuição de créditos, tais como: estágios, pesquisa de iniciação científica, laboratórios, trabalho de conclusão de curso, participação em eventos científicos, seminários extra-classe, empresa júnior, projetos de extensão, entre outros.

Nesse sentido, o já referido Parecer CNP/CP nº 009/2001 apresenta uma concepção ressignificada de prática:<sup>46</sup>

na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. (...) Nessa perspectiva, o **planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros**, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, **em diferentes tempos e espaços curriculares**, como indicado a seguir:

a) No interior das áreas ou disciplinas. **Todas as disciplinas** que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática. (...)

b) Em tempo e espaço curricular específico (...) As atividades deste espaço curricular de **atuação coletiva e integrada** dos formadores **transcendem o estágio** e têm como finalidade **promover a articulação das diferentes práticas** numa **perspectiva interdisciplinar**, com **ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas** (...)

c) Nos estágios a serem feitos nas escolas de educação básica. O **estágio obrigatório** deve ser **vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente**.

(PARECER CNP/CP nº 009/2001). [grifo da autora]

Partindo dessas novas orientações curriculares de formação de professores e, em especial, de professores de Sociologia, quais seriam as opiniões das entrevistadas sobre seu curso de Ciências Sociais?

## OLHARES SOBRE A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

No tocante ao curso de licenciatura em Ciências Sociais da universidade pública que freqüentaram (UFRGS) e sua proposta curricular,<sup>47</sup> as professoras destacaram como sendo os pontos fortes e as experiências mais significativas:

Profundidade com que os conteúdos foram abordados, fornecendo ótima base aos alunos interessados. Certamente as pesquisas realizadas. (MARIA)

O curso de ciências sociais acabou moldando meus valores como pessoa (...) conta com professores bem qualificados. (LAURA)

---

<sup>46</sup> Para que essa articulação teoria-prática seja garantida nos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores, a Resolução CNE/CP nº 02/2002, que Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior indica a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas.

<sup>47</sup> Cabe destacar que currículo é entendido não apenas como uma lista de disciplinas que compõe uma grade de oferta de um curso, e sim, como expressão de um conjunto de relações sociais e estruturais por meio de padrões de comunicação sobre os quais este é formulado (POPKEWITZ, 1997). Ou ainda, como lembra Costa (2001, p.50-52): “currículo como campo da política cultural (...) é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação (...) este se constitui em uma arena da luta pela fabricação e consolidação das identidades”.

Percebe-se que as duas opiniões qualificam de forma positiva o curso, o qual é reconhecido, nacionalmente, como referência em pesquisa, possuindo professores-pesquisadores renomados. Salienta-se igualmente a importância do mesmo na formação humanística e moral de seus estudantes.

Contudo, nas falas seguintes a ênfase é dada a questões relacionadas ao currículo nas disciplinas específicas de formação de professores. Desse modo, são citadas a Didática, a Organização da Educação Brasileira e a Prática Pedagógica (ou de Ensino); bem como alguns autores centrais, sobretudo Paulo Freire. Além disso, lembraram a importância para suas formações de perspectivas, procedimentos didático-pedagógicos, relações e vivências, consoante excertos dos depoimentos:

As disciplinas que me proporcionaram um contato maior com as escolas, para observação, pesquisa e prática em sala de aula foram muito proveitosas para mim. A prática pedagógica foi a disciplina que uniu os conhecimentos tanto sociológicos quanto pedagógicos com a prática de ensino. (...) Foram muito boas as disciplinas do final do curso, porque me aproximaram das escolas e me fizeram entrar em contato com a realidade do ensino hoje. (RENATA)

Acho que no meu caso, como foi a primeira vez que entrei como professora numa sala de aula, a experiência mais significativa foi mesmo conviver e conseguir chamar a atenção de pessoas tão diferentes (...) conseguir, em condições não muito favoráveis, realizar um trabalho razoável. (DÉBORA)

E a prática docente. Sem dúvida o aprendizado do planejamento das aulas, a busca de materiais diferentes e interessantes para serem usados como recursos didáticos e a percepção dos resultados positivos obtidos. (MARIA)

Possibilidade de visualizar a teoria na prática; elaboração de artigos; desafios das salas de aula do ensino Médio; observação de temas trabalhados e práticas de avaliação; elaboração de um currículo profissional; interação com colegas, alunos do ensino médio e corpo docente de outras escolas. (ALINE)

Uma experiência muito significativa foi um artigo que eu escrevi sobre uma observação de uma aula de Prática de Ensino em Ciências Sociais de um colega (...) eu deveria utilizar os autores e teorias trabalhadas na disciplina para fazer uma reflexão da atuação do colega. A elaboração de meu Portfólio Educacional e a construção deste na internet. Outro momento marcante foi a minha primeira observação de uma turma de Sociologia no Ensino Médio, na disciplina de Didática Geral A, e posteriormente a elaboração de meu primeiro planejamento investigativo. (ALINE)

Algumas leituras, com a “A Pedagogia do Oprimido” e “Pedagogia da Esperança”, do Paulo Freire. Os contatos e interações com professores e colegas e a prática docente. Na disciplina de OEB [Organização da Educação Brasileira] houve alguns exercícios e dinâmicas de grupo que marcaram não só a minha formação acadêmica como a minha vida de uma maneira geral. (...) As aulas que ministramos para os colegas nessa disciplina foram muito gratificantes também, tal qual foram as aulas que ministramos para os nossos colegas na cadeira de Prática de Ensino. (JÚLIA).

Ao serem questionadas sobre os pontos que, em suas opiniões, precisariam ser revisados no curso de Ciências Sociais, afirmaram, de um modo geral: a necessidade de vivência prática dos entendimentos oferecidos pelas perspectivas teóricas, como aquelas relacionadas ao respeito à diversidade de opiniões nas próprias relações de convivência estabelecidas entre os próprios graduandos e professores, conforme lembra Maria, ou ainda, quanto ao currículo das disciplinas específicas da área que, conforme Renata, deveria ampliar o espaço dado à sociologia no Brasil.

Em relação à formação de professores, foi destacada a questão desafiadora da transposição didática devida à relação entre a teoria aprendida ao longo da faculdade e a prática docente nas escolas. A propósito, Aline declara:

A relação da teoria de Ciências Sociais com a prática é um grande desafio. As práticas de avaliação empregadas nas aulas de Sociologia no Ensino Médio consiste em outro desafio (ALINE).

Pois bem, sobre essa questão da transposição didática dos conhecimentos da área aprendidos na universidade para o ensino de conteúdos nas escolas Handfas pontifica:

O conhecimento (...) produzido nas instituições de ensino e pesquisa passam necessariamente por um processo de transposição didática, numa dinâmica social onde intervêm os sujeitos presentes na escola, assim como os diversos aspectos da prática pedagógica, de modo a traduzir esses conhecimentos em conteúdos ensináveis nas escolas de Ensino Médio. Como parte desse processo, ainda que não atue principalmente na transposição, o professor, em sua prática pedagógica cotidiana, na medida em que trabalha com os saberes escolares em sala de aula, os “lapida” ao colocá-los em relação com os seus próprios saberes, construídos a partir da própria dinâmica social em que se constitui a escola (HANDFAS, 2005, p.3).

De outra banda, ainda no que diz respeito à formação pedagógica, não se pode olvidar que algumas disciplinas foram passíveis de críticas por serem consideradas muito generalizantes e dissociadas das necessidades dos licenciandos de aprendizados sobre o trabalho de professores com estudantes do Ensino Médio, nível no qual este conteúdo deve ser trabalhado, conforme a legislação brasileira, que já analisamos. Assim, afirmaram que:

Algumas disciplinas da educação são fracas e poderiam ser mais direcionadas para os alunos das Ciências Sociais, ou pelo menos, deveriam trazer assuntos pertinentes ao ensino no Ensino Médio, acho que ficou muito mais restrito ao Ensino Fundamental. (RENATA)

As disciplinas específicas da licenciatura, ministradas por professores da educação, focam, muitas vezes, na educação infantil, o que é desnecessário para o licenciado em ciências sociais. (MARIA)

Os cursos de licenciatura da UFRGS, particularmente o de Ciências Sociais, (...) primam por uma abordagem de ensino baseada em princípios psico-pedagógicos gerais. Com isso quero dizer que disciplinas como Psicologia da Educação (A e B), Didática Geral e Organização da Educação Brasileira são disciplinas oferecidas para

todos os cursos de licenciatura, não tendo uma abordagem específica para cada área de conhecimento. (JÚLIA)

Note-se que essas percepções semelhantes também vão ao encontro da constatação de Piconez, quando, há mais de dez anos, advertiu:

Tenho constatado que as disciplinas que fundamentam a formação do professor pouca contribuição têm fornecido, em virtude de sua pouca articulação com o contexto da prática pedagógica desenvolvida na escola. (...) A defasagem existente entre conhecimentos teóricos e trabalho prático é uma constatação teórica e empírica (PICONEZ, 1994, p.22 e 23).

Também foi possível evidenciar, através dos depoimentos, o certo distanciamento entre a universidade e as escolas, por meio de uma falta de relação contínua e sistematizada que propicie aos professores em formação um melhor conhecimento das dinâmicas que caracterizam a “realidade” escolar bem como os elementos condicionantes do trabalho docente nesse espaço. A respeito disso, Débora revela:

Acho que os cursos de licenciatura deveriam promover um contato maior do licenciando com a realidade. Isso porque, como não é difícil de imaginar, às vezes se passa uma noção meio distorcida daquilo que o futuro professor vai enfrentar realmente. Como se fosse fácil chegar cheia de boas intenções, com alunos receptivos loucos pra aprender coisas sobre a nossa disciplina e que basta usar a criatividade e tudo estará resolvido. Claro, boas intenções, criatividade são essenciais. Mas é preciso estar ciente de que “uma boa receita às vezes não resulta num bolo maravilhoso”. É preciso saber lidar com isso, com as surpresas do processo de aprendizagem, para que o professor não acabe frustrado e pensando que só ele erra (DÉBORA)..

Um dos autores estudados, Schön (1992), destaca que o saber acadêmico, aprendido na universidade, é um saber construído por meio de representações sobre a realidade que visa a explicá-la. No caso, os conhecimentos ensinados aos professores em seus cursos de formação e que são relacionados à realidade escolar: contexto, pedagogias, ensino, relações, trabalho, entre outros. Entretanto, ao distanciar-se da escola por meio de um ensino carregado por disciplinas puramente técnico-científicas, essas representações acabam por fazer referência a idéias por diversas vezes distorcidas daquilo que é, de fato, vivido e presenciado no ambiente escolar, ou seja, no “mundo da prática”. Por conta disso, adverte para a necessidade das escolas de formação profissional construir um canal de comunicação contínua entre os professores-cientistas das universidades e os professores-profissionais práticos das escolas.

Schön (1992, 2000) defende a proposta de ir “aprendendo fazendo” e do “fazer aprendendo”, apontando a prática como sendo o laboratório contínuo de aprendizagem. Corroboram este pensamento as declarações abaixo:

Lamento que em meu currículo eu tenha tido apenas uma experiência com a prática de ensino. (RENATA)

A cadeira de Prática de Ensino, que poderia ter sido mais extensa (dois semestres talvez). (JÚLIA)

Um complicador desse processo formativo refere-se ao caráter complementar, suplementar ou ainda de um apêndice conferido à Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, resultante de uma dicotomia entre a teoria - colocada no início dos cursos e com peso superior - e a prática propriamente dita, a qual é exercida apenas no final (Piconez, 1994; Krahe, 2000). Tal movimento se assemelha ao que Riani pontua:

a construção do currículo, no qual teoria e prática não podem estar separadas e no qual o estágio não pode apenas ser uma complementação, um apêndice da vida acadêmica para que o aluno possa concluir o curso, mas sim uma via de pesquisa, um elo entre teoria e prática (Riani, 1996, p.120).

Dessarte, busco entender um pouco mais sobre esses mecanismos da formação inicial recebida na faculdade de Ciências Sociais, enquanto não sendo um caso individual e particular, por meio dos estudos de Krahe (2000, 2005). A autora problematiza e reflete sobre o currículo dos cursos de licenciatura, explicitando que, de uma forma geral, a formação de professores continua sendo desenvolvida de acordo com o modelo de “racionalidade técnica e instrumental”, entendido como superior e mais importante que a “racionalidade prática” atualmente proposta, e nos explica:

Na racionalidade técnica a visão do mundo fundante é a do professor visto como um técnico, especialista que aplica rigorosamente, em sua prática diária regras advindas do conhecimento científico acrescidas daquelas do conhecimento pedagógico. Por sua vez, na racionalidade prática pensa-se no professor como um profissional autônomo, reflexivo, que toma decisões e é criativo durante sua ação pedagógica (KRAHE, 2000, p.77).

De todo o modo, Krahe salienta que “esta é praticamente uma característica histórica” ,a grade curricular das licenciaturas composta pela fórmula “3 + 1”, isto é, dos quatro anos do curso (tempo médio dos cursos) três seriam dedicados a disciplinas com conteúdos da especialidade da área, formando assim um técnico-especialista; enquanto, apenas um ano seria dedicado à formação educacional, por meio das disciplinas de natureza pedagógica (KRAHE, 2000, p.76). “A consequência natural é ser a formação da especialidade mais valorizada em comparação ao valor dado à formação pedagógica” (KRAHE, 2000, p. 8).

Moraes (2003) lembra que os cursos de Ciências Sociais permanecem mantendo o modelo efetivado com a criação das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras na década de 1930. Esse modelo é caracterizado pelo divórcio e desequilíbrio existente entre a formação no bacharelado e na licenciatura, resultante do distanciamento e hierarquização estabelecidos

entre os bacharéis e os licenciados, ou seja, entre os intelectuais acadêmicos e os professores do ensino médio, respectivamente.

O histórico da licenciatura em Ciências Sociais apresentado pelo autor a partir de consulta a diversas pesquisas, em linhas gerais, remete-se à criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), que não tinha como propósito central a formação de professores. Embora integrado à Universidade de São Paulo, em 1934, o Instituto de Educação manteve-se separado, recebendo alunos da FFCL e oferecendo-lhes curso de formação de professores para a escola secundária. A Reforma Universitária, a partir de 1969, desintegrou a FFCL em várias faculdades, institutos e escolas (Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Matemática e Estatística, Escola de Comunicações e Artes, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) e criou a Faculdade de Educação. Sendo que desde então “há uma relação difícil entre o bacharelado e a licenciatura, constituindo cursos com objetivos diversos: um forma pesquisadores ou técnicos e o outro forma professores” (MORAES, 2003, p.14). Essa visão de formação foi estendida aos demais cursos de Ciências Sociais do país.

Conforme já destacado no capítulo três, Silva *et al.* (2002) lembra que, no Brasil, a partir de 1960, os intelectuais distanciaram-se pouco a pouco dos debates sobre o ensino das ciências sociais em geral, e, em particular, na escola, por desconsiderarem a idéia de seus antecessores.<sup>48</sup> Como consequência dessa postura adotada:

Normalmente o que se vê são cursos de Ciências Sociais voltados para o bacharelado, para a formação do pesquisador e para a reprodução de uma dicotomia entre ensino e pesquisa. Ainda que a Sociologia sempre tenha estado intimamente ligada à problemática da educação, que é responsável por um extenso campo de pesquisas desde sua fundação é a figura do pesquisador que é posta em relevo, não a do educador (SARANDY, 2004, p.115 e 116).

E essa situação também foi vivenciada na faculdade cursada pelas entrevistadas:

Acho que o Curso de Ciências Sociais na UFRGS valoriza muito mais o pesquisador; mesmo se tratando da licenciatura tive na graduação um enfoque muito mais técnico e metodológico para pesquisa do que uma valorização e incentivo às disciplinas relacionadas à educação, essas geralmente são mais desvalorizadas. (RENATA)

Nesse sentido, cumpre ressaltar que a formação teórica e metodológica voltada à pesquisa dentro do campo das Ciências Sociais é indiscutível, ao passo que o sociólogo-professor tem o *status* de uma formação secundária, cuja atividade profissional será procurada apenas nos momentos emergenciais. Uma idéia que *paira* nos corredores de muitas faculdades

---

<sup>48</sup> Também é desse período, 1959, a criação do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Inicialmente integrado à Faculdade de Filosofia, em 1970, em decorrência da reforma universitária foi criado o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, composto pelos cursos de graduação em Filosofia, História e Ciências Sociais. Apresentação disponível em < <http://www.ufrgs.br/ifch/> > Acesso em 10 jan. 2008.

é de que a licenciatura é algo fácil, que qualquer um pode ser professor, desde que tenha um mínimo de conteúdo acumulado para “transmitir” aos estudantes, dado em vista que tal ênfase do curso é menos concorrida no vestibular e as disciplinas são menos exigentes.

Contudo, um outro elemento torna a relação entre a licenciatura e o bacharelado ainda mais complicada: a categoria profissional a qual estão vinculados os licenciados em Ciências Sociais. Afinal, que profissional é este? Professor e/ou cientista social e/ou sociólogo?

Conforme a Lei nº 6.888/80, que dispõe sobre o exercício da profissão do Sociólogo, regulamentada pelo Decreto n.89.531/1934, apenas estão habilitados ao exercício da profissão de *Sociólogo* os *bacharéis* em Sociologia, Sociologia e Política ou Ciências Sociais, diplomados no Brasil ou em curso similar no exterior, em estabelecimentos de ensino superior, oficiais e reconhecidos pelo MEC, e que possuam o registro no órgão regional do Ministério do Trabalho. Logo, após a data de 11 de dezembro de 1980, somente aqueles poderiam exercer a função de *professor de sociologia*, isto é: “art. 2º, II – ensinar sociologia geral ou especial nos estabelecimentos de ensino”.

Em princípio, mesmo tendo a formação específica da área somada à pedagógica, iniciada no curso de licenciatura e que as tornam habilitadas a exercer o ofício docente, cada entrevistada, por possuir o título de licenciada em Ciências Sociais, não poderia, de acordo com essas normas, exercer a função específica de professora de sociologia. No entanto, por inexistir qualquer norma educacional relacionada à questão, não há falar em proibição. Ao contrário, as novas resoluções, que versam sobre o retorno do componente curricular, atentam para a necessidade do profissional responsável ser *licenciado* na área ou pelo menos ter uma *formação pedagógica*.

Isso nos remete a pensar qual modelo de professor era/é imaginado pelos próprios cursos superiores e entidades representativas. Afinal, basta ter formação específica da área das Ciências Sociais, por meio do contato com teorias e metodologias de pesquisas para se formar um professor? E as contribuições das ciências da educação, com as metodologias de ensino e as teorias pedagógicas, de nada valem? Valorizam-se os conteúdos “o que ensinar” em detrimento do “como ensinar” e todos outros questionamentos que envolvem o “fazer docente”.<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> Por isso não é nada raro encontrar professores universitários considerados brilhantes, que dominam a matéria, pesquisam, publicam e participam de eventos da área ativamente, mas que não possuem habilidades didáticas e não provocam aprendizados significativos em sala de aula. Essa questão foi lembrada por Maria como sendo um ponto que precisaria ser revisado no curso: “A forma como alguns professores abordam os conteúdos”.

Uma outra característica das Ciências Sociais, conforme destaca Handfas (2005), foi o processo de subdivisão departamental pelo qual passaram os cursos nas instituições de ensino superior, resultando nos departamentos de Sociologia, de Antropologia e de Ciência Política. A convivência entre profissionais com formações diferentes – sociólogos, antropólogos e cientistas políticos – e as especificidades de cada área, às vezes é percebida pelos universitários como marcada por uma certa “disputa” interna dentro do próprio curso; sendo esse aspecto lembrado pela entrevistada Maria como um ponto que precisaria ser problematizado dentro da instituição.

Além de elogios e críticas sobre o curso, em especial à licenciatura, também sugestões de mudanças para a melhoria da formação de professores foram apresentadas pelas entrevistadas. Um aspecto importante lembrado por uma depoente ratifica as discussões sobre a formação de professores reflexivos, ou pesquisadores como lembram os teóricos (Schön, Tardif, Hargreaves, Freire). Ela discute a importância da formação de professores-pesquisadores, afirmando:

Minha sugestão consiste em utilizar a pesquisa social dentro das salas de aulas, somente assim podemos (docentes) superar o senso comum (dos discentes) e atingirmos o conhecimento científico com o aluno. (ALINE)

Este aspecto é enfatizado quando tratamos de professores de sociologia que tiveram em sua faculdade uma grande bagagem teórico-metodológica, bem como prática de pesquisa social. Nesse sentido, o estímulo à formação de profissionais enquanto professores que atuem também como pesquisadores e que sejam aptos a realizar o ofício de educadores em todas suas atribuições e implicações, corroboraria com a integração da licenciatura e do bacharelado, entendendo as duas ênfases enquanto complementares e não valorizando apenas um dos pólos. A propósito, Roza ressalta:

Para que o professor se perceba como docente-pesquisador, faz-se necessário a concepção de pesquisa aliada ao ensino como pressuposto indispensável à formação de futuros professores-pesquisadores (ROZA, 2005, p.75).

Apenas para ilustrar essa questão do professor-pesquisador ou cientista social-docente (a ordem nesse caso não é sinônimo de hierarquia) as investigações realizadas pelos docentes podem se diferenciar, principalmente, pelos seus objetos e objetivos.

Uma forma, mais próxima à função de bacharel, contemplaria o estudo e a análise de assuntos sócio-culturais diversos, realizado pelo professor, de forma individual ou junto com colegas. Outra maneira se realizaria quando o professor decide “educar pela pesquisa”, conforma defende Demo (1998), isto é, exercendo o seu papel de estimulador, orientador e

parceiro de seus alunos, transformando a sala de aula em um espaço de produção do conhecimento.

Os professores podem também realizar as estratégias metodológicas aprendidas durante o curso de Ciências Sociais como o “distanciamento” e o “estranhamento” em relação ao familiar para, assim, pesquisar a instituição escolar, as práticas escolares, o espaço físico-social da escola, o processo de escolarização, as políticas educacionais, os múltiplos atores escolares, entre outros tantos temas da sociologia da educação.

Outra forma é o exercício do professor de voltar-se sobre a sua própria prática docente, tendo-a como foco de investigação e de reflexão. Conforme apresenta Fazenda (1994), esse profissional investiga questões específicas de sua área do conhecimento e tem a oportunidade de pesquisar-se, ou seja, de colocar-se no exercício de pensar, escrever e agir sobre as suas práticas educativas, a partir da observação, descrição e análise dessas.

No entanto, voltando as demais sugestões de mudanças propostas pelas interlocutoras deste estudo, temos a ênfase em aprofundamento na formação pedagógica, como atestam os testemunhos abaixo:

Acho que poderia ser bem mais diferenciado o currículo de bacharelado do currículo de licenciatura, a licenciatura precisa de disciplinas mais específicas para a formação de professor. (RENATA)

As disciplinas específicas da licenciatura (...) acredito que professores com formação em sociologia e educação seriam mais adequados. (MARIA)

Penso que no curso de licenciatura de Ciências Sociais deveria ter mais cadeiras sobre o ensino de sociologia. (JÚLIA)

Além disso, acredito que seria interessante se o curso oferecesse mais cadeiras práticas para que os futuros professores já fossem se habituando, desde cedo, ao cotidiano de sala de aula. (JÚLIA)

Acho que os cursos de licenciatura deveriam promover um contato maior do licenciando com a realidade. (...) Talvez mais observação de escolas, aulas, não sei exatamente... (DÉBORA)

Tais idéias sugerem mudanças quanto à concepção curricular da licenciatura, que poderia 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 com as realidades

escolares. Por todo o exposto, é imprescindível uma real manutenção da unidade teórico-prática no processo de formação de professores.

Inspirada nos ensinamentos de Vásquez (1977), Biasoli (1996) destaca que a teoria (lado ideal) e a prática (lado material) são componentes indissolúveis da práxis, essa que é uma “atividade teórico-prática”, sendo esses componentes isolados apenas por processos artificiais de abstração. Nesse sentido:

A teoria, no caso, depende da prática e esta, por sua vez, fundamenta a teoria. (...) a prática é a fonte da teoria da qual se nutre como objetivo do conhecimento, interpretação e transformação. (...) a teoria tem como a finalidade a prática no sentido de antecipação ideal de uma prática que não existe, o que implica tomar a teoria e relacioná-la de forma direta e imediata à prática (BIASOLI, 1996, p.52).

Finalmente, sobre a opinião das professoras em relação aos impactos que poderão ocorrer nos cursos de formação de professores em decorrência do retorno da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia, há que ressaltar que as respostas ficam divididas entre as entrevistadas, pois algumas acreditam em mudanças positivas, enquanto outras se demonstraram céticas. Vejamos:

Uma das preocupações quando pensado em tornar a sociologia obrigatória era a falta de profissionais para ministrar a disciplina, e isso era motivo para justificar a não implementação. Acredito que agora abrirão mais vagas e cursos de Ciências Sociais em Universidades que ainda não o tinham. Esse ano começou um Curso de Especialização em Sociologia no Ensino Médio na [...], e provavelmente irão abrir cursos de extensão, capacitação e outros de especialização nesse tema. (RENATA)

A formação será mais específica, na medida em que os cursos de licenciatura e bacharelado serão bem distintos. (JÚLIA)

Acredito que, se houver alguma mudança, seja no sentido de qualificar a formação, como consequência de uma exigência do mercado de trabalho. (MARIA)

Haverá também uma maior preocupação com os conteúdos a serem ministrados na disciplina, e isso implicará em uma produção bem maior de artigos e livros sobre Sociologia da Educação e em específico de Sociologia no Ensino Médio. (RENATA)

Penso que talvez a licenciatura do curso de ciências sociais passe a ser mais valorizada na instituição. (LAURA)

A profissão de professor de Ciências Sociais passará a ser mais reconhecida e talvez melhor remunerada também. (JÚLIA)

Assim, por um lado, devido à ampliação de vagas para docentes e às exigências do mercado, são apresentadas como possíveis mudanças positivas: a maior procura pela licenciatura e a abertura de novos cursos de graduação, especialização e extensão, juntamente com uma melhor e específica qualificação na formação dos profissionais. Ademais, haveria maior preocupação com conteúdos e produção de materiais didáticos e paradidáticos que

subsidiem as aulas. Ocorreria, outrossim, até mesmo uma maior valorização da licenciatura e dos professores de Sociologia dentro e fora dos cursos de Ciências Sociais.

Por outro lado, a questão do aumento rápido da demanda poderá também gerar uma formação não-qualificada, devido à falta de preparação prévia adequada dos cursos já existentes, bem como a implementação de novos cursos “duvidosos”. Nesta perspectiva, as entrevistadas prestaram as seguintes declarações:

Aumento da procura e não preparação das Universidades para preparar esses novos docentes, ou seja, a qualidade de ensino das Universidades na formação desses profissionais. (ALINE)

Receio que cursos “duvidosos” na área das Ciências Sociais sejam implantados facilmente, valendo-se da pouca importância e falta de reconhecimento da disciplina, jogando profissionais pouco capacitados no mercado. Sem falar na desculpa da falta de profissionais da área. (DÉBORA)

## SINALIZANDO MUDANÇAS

Frente às análises acima, e depoimentos que corroboram as leituras teóricas feitas sobre formação contemporânea de professores, nessa sessão, apenas como registro, apresento trechos de documentos e resumos de iniciativas que julgo estarem sinalizando mudanças na formação de professores em geral e especificamente de Sociologia. Esses que poderiam ser focos de análises de futuras pesquisas.

No que tange as licenciaturas da UFRGS, Krahe e Franco observam que a maioria dos professores que trabalham com o mesmo grupo de alunos, encarregados da formação dos futuros profissionais da docência, mantém um certo “distanciamento”:

O distanciamento não só físico (em virtude dos diversos *campi* desta Universidade), mas fundamentalmente de relacionamento, de troca de experiências e expectativas, de discussão de objetivos e metas, de elaboração de referenciais comuns entre os professores encarregados das disciplinas da especialidade em relação aos professores da formação pedagógicas. Este distanciamento se traduz no desconhecimento (...) no que se refere ao desenvolvimento de cada uma das disciplinas. O professor da especialidade ignora o que se desenrola nas aulas das pedagógicas e vice-versa, ocasionando uma formação fragmentada, quando deveria ser no mínimo de complementariedade, ainda que o ideal fosse o de integralidade (KRAHE e FRANCO, 2005, p.274).

Visando à superação desses problemas, e no bojo das questões que atualmente exigem uma reformulação nos currículos das licenciaturas, na UFRGS foi instituído, em 1994, pela Pró-Reitoria de Graduação, a partir do Programa de Licenciaturas (PROLICEN/MEC), o

Fórum das Licenciaturas (FORUMLIC).<sup>50</sup> Como resultado de seis anos de estudos e atividades desenvolvidas pelo Fórum, foi criada, em 200, a Coordenadoria das Licenciaturas (Coorlicen) da universidade. Os trabalhos realizados pela referida coordenadoria são embasados pelas linhas pedagógicas gerais historicamente construídas nas 18 licenciaturas da instituição e pela análise das propostas governamentais, oriundas das normas sobre a temática de formação de professores e daquelas advindas das discussões internas, por meio dos trabalhos do GT Licenciaturas da Faculdade de Educação.

O trabalho coletivo (Coorlicen e GT Licenciaturas) propôs mudanças que resultaram na Resolução 03/2004 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UFRGS, sendo que este documento constitui o atual parâmetro curricular dos cursos de formação de professores dessa instituição universitária. O Plano Pedagógico para as Licenciaturas elaborado pela Coorlicen-Prograd sugere que os cursos de licenciatura sejam desenvolvidos em blocos pedagógicos, com a presença destas disciplinas:

DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS: aquelas que objetivam especificamente a formação do Profissional de Educação. (...) visão sócio-histórico-antropológica do professor, acrescida das perspectivas psicológica e epistemológica e centrada em conteúdos e competências que visam a investigar e a instrumentalizar para o exercício da docência;

DISCIPLINAS ARTICULADORAS: disciplinas inovadoras (...) que dizem respeito aos conteúdos e competências da especialidade, trabalhados na perspectiva de uma abordagem de ensino-aprendizagem comprometida com as propostas do sistema educacional brasileiro;

DISCIPLINAS ESPECÍFICAS: aquelas desenvolvidas pelos Institutos visando à construção do conhecimento específico;

DISCIPLINAS ESPECÍFICAS INTEGRADORAS: disciplinas inseridas dentro de uma proposta inovadora para integrar os conhecimentos específicos desenvolvidos nos Institutos no decorrer das etapas formadoras;

ATIVIDADES COMPLEMENTARES: de acordo com a regulamentação do CEPE-UFRGS.

Outrossim, cabe mencionar que, durante a realização desta pesquisa, foi iniciado, em 2007, o processo de implementação do novo currículo do curso de licenciatura em Ciências Sociais na universidade em que as entrevistadas são formadas. No entanto, por ser ainda incipiente, considerou-se que o mesmo não poderia ser aqui foco de análise.

De qualquer sorte, apresento apenas o modelo da proposta curricular, constituída das disciplinas específicas das áreas que compõe às ciências sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), bem como de introduções em outras áreas, como economia, estatística,

---

<sup>50</sup> Informações disponíveis em <<http://www.ufrgs.br/forumlic/>>. Acesso em 22 jan. 2008

filosofia, história, geografia humana e econômica. O destaque fica para a significativa ampliação das disciplinas voltadas à formação de professores, totalizando quinze (antes eram apenas sete) das trinta e nove cadeiras obrigatórias, isto é: 38% do curso, e 58 dos 138 créditos obrigatórios. Demais disso, há oferta de 34 créditos eletivos, que podem ser cursados por meio de nove disciplinas, igualmente voltadas à formação docente (anexo G).<sup>51</sup>

Por fim, conforme atentam Krahe e Franco, em estudo sobre o movimento de inovação pedagógica da UFRGS:

Estamos encontrando elementos que indicam a utilização de pressupostos progressistas, como o modelo de integração, de racionalidade prática, convivendo com discussões que evidenciam posturas enraizadas numa racionalidade técnico/instrumental, traços ligados a uma sociedade conservadora. Vivemos um tempo de transformações, um tempo de passagens, um tempo de mudanças, um tempo de incertezas, um tempo de procuras. Daí esta simultaneidade de visões tão díspares na formação de professores, reflexo das características da contemporaneidade. (KRAHE E FRANCO, 2005, p.285).

---

<sup>51</sup> Apresento a listagem dessas disciplinas e suas súmulas colhidas na página eletrônica da universidade. Apenas lamento a não colocação da disciplina sugerida pela Coorlicen: “Pesquisa em Educação”, que tem como súmula: “instrumentos básicos de iniciação à pesquisa: atitude científica e senso comum; a ciência e as diferentes ciências na história; o homem e a sociedade como objetos de investigação. A construção do objeto de pesquisa em Ciências Humanas e Educação. Problemas contemporâneos da investigação científica no campo da educação.”

## CONSIDERAÇÕES

As inquietações surgidas a partir das experiências de ter cursado a licenciatura e o bacharelado na área e, principalmente, de ter exercido a função de professora de Prática Pedagógica em Ciências Sociais, em contato direto com estagiários e atores escolares (professores, estudantes, direção), processo esse desafiador de ir ensinando e aprendendo a ensinar; somado aos diálogos com colegas de trabalho e à participação em eventos e leituras afins, mobilizaram-me a querer estudar e analisar de forma mais profunda como está se processando atualmente a formação de professores de uma forma geral e especificamente de Sociologia. Buscando entender melhor quais seriam seus elementos condicionantes, como as mudanças sócio-normativas, a organização dos cursos de licenciatura e o próprio ensino da disciplina nas escolas.

Após a leitura dos resumos disponibilizados no sítio da CAPES, as questões centrais estudadas nesses trabalhos foram organizadas nos seguintes blocos temáticos: Curso Superior de Sociologia/Ciências Sociais; Formação de professores de Sociologia; Relação entre Formação universitária – inserção no mercado de trabalho – prática profissional dos graduados no curso de Ciências Sociais; A Sociologia enquanto disciplina curricular no sistema de ensino escolar brasileiro; Relação da Sociologia com a área da Educação – Sociologia da educação; Possíveis razões para o ensino da Sociologia nas escolas; Ensino de Sociologia; Materiais utilizados no aprendizado e no ensino de Sociologia e Trabalho docente e condições de trabalho no ensino médio.

Do largo leque de indagações e perspectivas teórico-metodológicas ofertado, tanto pela Educação, quanto pelas Ciências Sociais, optei por realizar o estudo com enfoque crítico-dialético e de abordagem qualitativa.

Dividi esta investigação em duas fases. Iniciei com uma pesquisa exploratória, na qual, acompanhando o trabalho dos estagiários, imergi no campo do ensino de Sociologia em escolas públicas de ensino médio de Porto Alegre no período de novembro de 2004 a julho de 2006. Procurei ater-me às condições do ensino e do ofício docente, com destaque as suas adversidades e estratégias de superação, realizando entrevistas informais com os professores titulares e incentivando os estagiários a coletarem o maior número possível de informações em seus relatórios de observação, principalmente quanto à proposta político-pedagógica da instituição, à presença da Sociologia no currículo, à formação e atuação dos docentes, ao

perfil e à recepção dos alunos, entre outros. Ao lado disso, além da análise de documentos oficiais, a supervisão das práticas pedagógicas e os diálogos com acadêmicos, professores e pesquisadores de outras universidades de diferentes cidades e estados brasileiros proporcionaram-me, em certa medida, um conhecimento geral do quadro atual do ensino da disciplina no país.

Já para a realização da dissertação propriamente dita visando viabilizar o estudo entrevistei um grupo, composto por sete professoras, que possuía em comum o fato de ter cursado o mesmo curso de licenciatura em Ciências Sociais, em um período semelhante e que ao meu ver, enquanto professora supervisora, destacaram-se em suas práticas pedagógicas, demonstrando forte interesse, criatividade, comprometimento e capacidade crítico-intelectual do fazer e do refletir sobre o seu fazer. Então, recorri à análise de conteúdo na fase de tratamento, inferência e interpretação dos dados.

Portanto, esta dissertação teve como cerne o posicionamento de professoras recém-graduadas frente aos seus processos de formação inicial e às suas condições profissionais atuais. Sem a pretensão de esgotar o assunto, nem de dar conta de achar todas as respostas, o intuito principal desta pesquisa foi o de tentar apresentar aspectos sobre a atual formação inicial de professores de Sociologia para a Educação Básica, bem como algumas noções alternativas às adversidades ainda enfrentadas na licenciatura em Ciências Sociais. Penso que os resultados apresentados possam contribuir às reflexões e discussões nos cursos, do mesmo modo que possibilitem o estímulo ao fomento de inovações universitárias.

No primeiro capítulo apresentei alguns pontos que considero reveladores de onde parto para falar sobre essas questões e sobre os princípios norteadores do meu trabalho. Procurei apresentar vivências ressignificadas teoricamente que, acredito, estão me constituindo enquanto socióloga-professora-pesquisadora, bem como fizeram emergir questionamentos, que, de certa forma, e não por acaso, motivaram-me a querer estudar o tema que aos poucos defini e foi sendo delineado para a minha pesquisa.

No segundo capítulo, situei brevemente a atual discussão sobre a temática formação de professores no bojo do contexto sócio-normativo nacional e internacional. Percebe-se que os recentes movimentos e documentos internacionais de maior importância sobre o ensino superior foram realizados e produzidos no continente europeu (v.g. o Processo de Bolonha e a Conferência Mundial sobre Educação Superior). Esses procedimentos são entendidos pela UNESCO como o contraponto ao movimento neoliberal de mercantilização e privatização da Educação Superior, por estarem em busca de um “novo paradigma na educação superior”, que vise à superação dos desafios importantes ao ensino superior impostos pelas mudanças

econômicas, políticas e sociais da atualidade, bem como reafirmam a concepção da educação superior como um direito humano e um bem público.

Por outro lado, as normas educacionais relacionadas à formação de professores, em nível brasileiro, cingem-se basicamente à LDBEN, ao Parecer CNE/CP nº 009/2001 e à Resolução CNE/CP nº 1/2002. A LDBEN ressalta que a formação profissional de professores terá como fundamentos a associação entre teorias e práticas, bem como o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. O Parecer CNE/CP nº 009/2001 aponta à necessidade de revisão criativa dos modelos em vigor nos cursos de formação de professores. As deliberações contidas nesse Parecer ensejaram a expedição da Resolução CNE/CP nº 1/2002, em que são apresentadas outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, que devem ser observadas pelas IES em suas organizações curriculares, objetivando a incorporação das características intrínsecas à atividade docente, além reforçar a necessidade de melhoria da qualificação profissional dos professores.

Dentre as políticas públicas promovidas pelo atual Ministério da Educação sobre a Formação dos Profissionais da Educação, mencionei, brevemente, o Pró-Licenciatura e o Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, bem como o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) ou PAC-Educação, que apresenta duas iniciativas de destaque: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e a Universidade Nova.

Essas novidades na seara normativa que sugerem e/ou geram novos rumos na história da profissão docente estariam vinculadas às mudanças sociais da atualidade, sobretudo os processos de globalização econômica e cultural, a ampla gama de conteúdos que estão circulando de forma cada vez mais rápida e expansiva através das novas tecnologias de comunicação e informação, bem como a nova configuração do mundo do trabalho. Hodiernamente, o que se percebe é que a fórmula, construída como um dos alicerces do mundo moderno (estudo - projeto de vida e profissional - trabalho - sobrevivência material - realização pessoal), está em xeque.

Frente a esse cenário, espera-se que os professores preparem seus jovens alunos para ingressarem e prosperarem na sociedade do conhecimento, agindo como catalisadores de múltiplas capacidades, com ênfase na cognição. Por outro lado, também é exigido que os profissionais do ensino sejam contrapontos a essa mesma sociedade, provocando compreensão, crítica e reflexão sobre os custos da “economia do conhecimento” e das ambigüidades da globalização.

Apesar da ampliação das exigências dirigidas a esses profissionais, percebe-se que as mesmas não são acompanhadas de aumento, no mesmo ritmo, de melhorias das condições de trabalho e de subsistência. Realmente, querer ser e permanecer sendo professor atualmente é estar continuamente sendo desafiado por questões relacionadas à condição e ao próprio trabalho docente. A respeito disso, apresentei alguns desses desafios na forma de um alfabeto, dos quais destaco os seguintes aspectos: status profissional; dimensão coletiva do trabalho educativo; ambiente de trabalho muitas vezes marcado por situações de violência física e/ou simbólica; escassez de recursos físicos e materiais; carga horária elevada; excesso de turmas e de alunos; heterogeneidade e a indeterminação do objeto do trabalho docente; burocratização da atividade; desqualificação do ensino; educação como investimento; pouco tempo e estímulo para a formação continuada e a produção intelectual; desestímulo para reflexões críticas sobre as próprias práticas pedagógicas; individualismo e a individualização; falta de vagas em concursos públicos e em escolas privadas; desencantamento juvenil, enfim a falta de apoio das demais instâncias e co-atores sociais. Dentre os resultados gerados por este conjunto de elementos negativos, sobressaem a desmotivação pessoal, insatisfação profissional e os problemas de saúde física-mental-emocional dos professores.

Frente a esse alfabeto desafiador, haveria oportunidades, facilidades ou incentivos para a realização do ofício docente nos dias de hoje? Ao serem questionadas sobre isso, as professoras entrevistadas nesta investigação apresentaram posicionamentos contrários. Enquanto algumas pensam que inexistem ou ainda não encontraram nada; outras encaram a situação de forma mais otimista, devido à possibilidade de conciliação de atividade laboral no ensino público e privado, aos contatos sociais, às novas direções e em relação a métodos e concepções de ensino-aprendizagem, aos cursos de formação de professores, e à disseminação da Sociologia na comunidade.

Mesmo apresentando posicionamentos divergentes, forçoso reconhecer os motivos que as fazem permanecer optando pela docência: o gostar e querer ser docente, aliado à crença no papel do professor, em especial de Sociologia, em ser um idealista que prima pela construção de um mundo melhor, isto é, mais crítico, com menos desigualdades sociais e sem preconceitos, refletindo, pois, sobre aquilo que é tido como "natural" na sociedade.

Segui pelo terceiro capítulo abordando questões referentes ao ensino de Sociologia, expondo, sinteticamente, o histórico da disciplina nos currículos brasileiros e o contexto normativo atual sobre o assunto. A condição assaz incerta da presença e valorização da Sociologia, representante das Ciências Sociais nas escolas brasileiras de ensino médio, decorre, principalmente, da histórica intermitência da disciplina nos currículos, ora presente,

ora ausente, ora obrigatória, ora optativa, de acordo com as reformas educacionais engendradas em determinados contextos políticos.

A referência ora à Sociologia, ora às Ciências Sociais, enquanto conhecimentos necessários à formação dos estudantes de Ensino Médio, ainda que sob a forma de temática transversal, aparece nas seguintes normas educacionais vigentes: LDBEN, Parecer CEB/CNE nº 15/98, Resolução CEB/CNE nº 03/98 (DCNEM), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM/1998) e suas versões revisadas: PCN+ Ensino Médio - Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNs/2006).

Após mais de um século desde a primeira proposta de ensino obrigatório da Sociologia nas escolas, depois de tantos avanços e retrocessos, a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 38/2006, resultando na Resolução CNE/CEB nº 04/2006, foi uma vitória festejada pelos profissionais e estudantes da área.

Buscando adaptar-se à resolução nacional, em 11 de abril de 2007 o Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul expediu a Resolução CEED/RS nº 29, que “dispõe sobre a inclusão obrigatória de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio, no início do ano letivo de 2008”, de modo que as mantenedoras têm prazo de até cinco anos para que tais componentes curriculares sejam ministrados por professores licenciados em Sociologia.

Diante deste contexto favorável, quais seriam as opiniões das professoras interlocutoras desta investigação sobre o retorno da obrigatoriedade da disciplina? Embora entusiasmadas com a possibilidade de ampliação de ofertas de vagas para docentes, a maioria demonstrou ceticismo quanto a mudanças imediatas, sobretudo no que se refere à prioridade de contratação de licenciados em Ciências Sociais, porquanto as escolas da rede privada preferem um arranjo interno do quadro profissional e as da rede pública suprem a demanda mediante provimento de cargos a partir de concursos públicos que admitem a atuação indistinta de egressos dos cursos das ciências humanas nas mais diversas áreas. Não se pode olvidar, ainda, que os próprios bacharéis em Ciências Sociais que não receberam durante a faculdade a devida formação pedagógica também acirram a concorrência por tão escassas vagas.

Nesse sentido, embora ainda haja muito por fazer até a consolidação da Sociologia na formação humanística dos estudantes brasileiros, impende salientar que foi removido um dos principais entraves à sua difusão. Daqui para frente, será preciso aprofundar a “luta” diariamente, a fim de que a Sociologia alcance o reconhecimento da comunidade escolar e das

entidades que compõem os poderes executivos e administrativos como saberes necessários, que perpassam toda a vida dos sujeitos, e assim, não seja mais passível de remoção dos currículos.

Sinalizo algumas peculiaridades do ensino de Sociologia em escolas de nível médio públicas de Porto Alegre no que tange à relação escolas - professores titulares da disciplina - estudantes - aula. O dado mais recente, de 2004, apresentava que, das sessenta e duas escolas públicas estaduais de Ensino Médio, dezenove ministravam Sociologia para seus alunos, sendo que há de acrescentar a esse dado pelo menos mais duas escolas municipais e uma escola federal, totalizando vinte e duas escolas. Já no âmbito privado, em 2006, das setenta escolas de nível médio e/ou técnico citadas, somente dezenove informavam possuir tal componente curricular. Os números mantiveram-se aproximadamente assim, sendo que o aumento se dará, de fato, em 2008 em decorrência das reformas educacionais.

As professoras entrevistadas nesta pesquisa elegeram a escassez de vagas como o pior desafio vivenciado no momento, e apontam o fato da disciplina ser lecionada por profissionais formados em outras áreas como a principal causa deste obstáculo. Vale lembrar que, apesar de todas terem procurado emprego - tanto em espaços privados quanto públicos, em escolas de Ensino Médio, de Ensino de Jovens e Adultos, Cursinho pré-vestibular, Cursos Técnicos, Ensino Superior, Organizações Não-Governamentais, entre outros -, nenhuma está trabalhando como professora de Sociologia – sendo essa a característica marcante de sua condição profissional atual: professora de Sociologia desempregada. Frise-se, a propósito, que, das cinco listas de nomeação de professores aprovados no último concurso público promovido pela SEC-RS, divulgadas no período de 05/05 a 09/006, somente na última apareceu o nome de um único professor de Sociologia, nomeado para lecionar em unidade escolar da região metropolitana de Porto Alegre.

No que tange aos professores que lecionam a disciplina nas escolas, cumpre ressaltar que tais trabalhadores, em regra, não possuem formação na área de Ciências Sociais, e acabam sendo designados a ministrar a disciplina para completarem a sua carga horária. À conta disso, percebe-se uma inadequação profissional e defasagem de conteúdos para trabalhar com os temas, teorias e metodologias sociológicas.

Contudo, essa condição de despreparo não se restringia apenas aos docentes que não eram da área, porquanto, em ambas situações, restou sobejamente evidenciado apenas o emprego de um manual didático como único guia de aulas e fonte de conhecimentos e informações sobre a área, sem uma leitura crítica sobre a bibliografia utilizada, e, evidentemente, sem planos de ensino e aulas. Em relação às atividades pedagógicas

observadas, percebeu-se que a maior parte dos profissionais não tinham objetivos pré-definidos. Por exemplo, os debates geralmente tratavam de assuntos polêmicos ou manchetes, com um caráter puramente jornalístico, sem uma mediação crítica que provocasse reflexões, reduzindo-se a um festival de *achismos*, sem um viés sociológico, enquanto uma minoria adotava uma postura formal ou catedrática. Todavia, cabe registrar que alguns professores eram comprometidos teórica e pedagogicamente com seus alunos e suas alunas.

Quanto aos estudantes, verificou-se que a maioria não prestigiava a disciplina. Ao serem questionados pelos professores-estagiários sobre: O que é Sociologia? Para que serve? É importante estudar tal disciplina? De outro modo, por intermédio de expressões lançadas durante as aulas - percebidas durante as visitas de supervisão -, alguns alunos repetiam, mecanicamente, que era “o estudo da sociedade”, porém sem uma explicação sobre o que isso significava e como tal estudo se procede, ou ainda, a confundiam com o ensino de técnicas de boas maneiras de convivência, a serem aplicadas, por exemplo, no ambiente de trabalho. A outro giro, era nítido que o período de aula servia para fazer os trabalhos atrasados e estudar para as provas das outras matérias (mais importantes), além de planejar a formatura do final do ano ou outras atividades, como apresentações e gincanas, conversar com os colegas, fazer bagunça, namorar, dormir, ouvir música, enfim, ficar viajando nos pensamentos.

Contribuindo para esse quadro um tanto “desfavorável”, o contato que os estudantes tinham com a disciplina era breve, de apenas um crédito semanal e em uma série do Ensino Médio, sem falar naquelas escolas em que as aulas de Sociologia eram colocadas, tiradas ou mescladas com outras disciplinas dependendo do contexto e das vontades dos professores, direção e dos governos. Além destes fatos, na maioria dos casos percebia-se que a Sociologia aparecia na grade escolar em horários considerados “ruins” para qualquer disciplina, sendo um obstáculo a mais ao professor.

Tudo isso tornava ainda mais difícil dar aula. Conforme destacam as licenciadas, os maiores desafios enfrentados em suas experiências práticas pedagógicas foram: ajustar a teoria das Ciências Sociais à realidade do aluno; buscar atividades e dinâmicas que proporcionem a reflexão e problematização da realidade social; resgatar e explicar conceitos outro trabalhados de forma equivocada; o número alto de alunos; a falta de interesse por parte dos estudantes pela disciplina apresentar conteúdos distantes da realidade dos alunos; etc.

Para enfrentar essas adversidades foram colocadas algumas estratégias em ação, trabalhando temáticas que estivessem no cotidiano dos alunos, por meio de propostas pedagógicas diversificadas e atrativas, que utilizassem múltiplos recursos e fontes, tais como: observação da turma, questionário para conhecer melhor os alunos; aprendizagem

cooperativa; avaliação processual e formativa; filmes, músicas, poesias, imagens, internet, reportagens, jornais, histórias em quadrinhos, etc.

Tais propostas derivam do entendimento de que o trabalho docente realizado cotidianamente tanto nas atividades de sala de aula, quanto no espaço escolar como um todo, resulta da mobilização e articulação de diversos saberes, oriundos de várias fontes e que são constituídos por meio de elementos condicionantes e contextos sócio-profissionais

No quarto e último capítulo reflito e problematizo especificamente a formação de professores de Sociologia. Apresento o posicionamento das professoras frente aos seus processos de formação inicial na licenciatura em Ciências Sociais por meio das categorias temáticas elaboradas durante o processo analítico.

Uma nova proposta sobre a formação de licenciados e bacharéis em Ciências Sociais é apresentada pelo Parecer CNE/CES nº 492/2001, que apresenta os princípios norteadores da concepção das diretrizes curriculares: formação teórico-metodológica sólida, autonomia intelectual, a capacidade analítica, ampla formação humanística. Para tanto, a norma em questão determina que os conteúdos curriculares deverão ser organizados em torno de três eixos: *Formação Específica*, *Formação Complementar* e *Formação Livre*. Incentiva-se, dessa forma, o envolvimento do graduando de Ciências Sociais em diferentes atividades acadêmicas de caráter obrigatório e/ou complementar, as quais estão integradas na estrutura curricular e com a devida atribuição de créditos tais como: estágios, pesquisa de iniciação científica, trabalho de conclusão de curso, participação em eventos científicos, projetos de extensão, entre outros. Sendo ressignificada concepção de prática, estendida a todas etapas do curso (Parecer CNP/CP nº 009/2001).

Partindo dessas novas orientações curriculares de formação de professores e, em especial, de professores de Sociologia, quais seriam as opiniões das entrevistadas sobre seu curso de Ciências Sociais?

No tocante à licenciatura em Ciências Sociais da universidade pública que freqüentaram, as professoras destacaram como sendo os pontos fortes e as experiências mais significativas: qualificação do curso, o qual é reconhecido, nacionalmente, como referência em pesquisa, possuindo professores-pesquisadores renomados. Salienta-se igualmente a importância do mesmo na formação humanística e moral de seus estudantes. A ênfase é dada a questões relacionadas ao currículo nas disciplinas específicas de formação de professores; a importância para suas formações de perspectivas, procedimentos didático-pedagógicos, relações e vivências.

Ao serem questionadas sobre os pontos que, em suas opiniões, precisariam ser revisados no curso de Ciências Sociais, afirmaram, de um modo geral: a necessidade de vivência prática dos entendimentos oferecidos pelas perspectivas teóricas, como aquelas relacionadas ao respeito à diversidade de opiniões nas próprias relações de convivência estabelecidas entre os próprios graduandos e professores. Quanto ao currículo das disciplinas específicas da área que deveria ampliar o espaço dado à Sociologia no Brasil.

Em relação à formação de professores, foi destacada a questão desafiadora da transposição didática devida à relação entre a teoria aprendida ao longo da faculdade e a prática docente nas escolas. Algumas disciplinas foram passíveis de críticas por serem consideradas muito generalizantes e dissociadas das necessidades dos licenciandos de aprendizados sobre o trabalho de professores com estudantes do Ensino Médio.

Também foi possível evidenciar, através dos depoimentos, um certo distanciamento entre a universidade e as escolas, por meio de uma falta de relação contínua e sistematizada que propicie aos professores em formação um melhor conhecimento das dinâmicas que caracterizam a “realidade” escolar bem como os elementos condicionantes do trabalho docente nesse espaço.

Dessarte, busquei entender um pouco mais sobre esses mecanismos da formação inicial recebida no curso de Ciências Sociais, enquanto não sendo um caso individual e particular, e sim como exemplo de formação de professores que continua sendo desenvolvida de acordo com o modelo de “racionalidade técnica e instrumental”, entendido como superior e mais importante que a “racionalidade prática”. Nesse sentido, a grade curricular da maioria dos cursos de licenciatura é composta pela fórmula “3 + 1”, isto é, dos quatro anos do curso (tempo médio dos cursos) três-quartos seriam dedicados a disciplinas com conteúdos da especialidade da área, formando assim um técnico-especialista; enquanto, apenas um um-quarto seria dedicado à formação educacional, por meio das disciplinas de natureza pedagógica.

Já quanto às especificidades dos cursos de Ciências Sociais, de um maneira geral, permanecem mantendo o modelo efetivado desde 1930, cuja característica principal é a separação existente entre a formação do bacharel e do licenciado, resultando na valorização dos intelectuais acadêmicos em detrimento dos professores do ensino médio.

Contudo, um outro elemento torna a relação entre a licenciatura e o bacharelado ainda mais complicada: a categoria profissional a qual estão vinculados os licenciados em Ciências Sociais. Uma vez que, conforme a Lei nº 6.888/80 e o Decreto nº 89.531/1934, apenas estão habilitados ao exercício da profissão de *Sociólogo* e *professor de sociologia* os *bacharéis* em

Sociologia, Sociologia e Política ou Ciências Sociais e que possuam o registro no órgão regional do Ministério do Trabalho.

Uma outra característica das Ciências Sociais foi o processo de subdivisão departamental pelo qual passaram os cursos nas instituições de ensino superior, resultando nos departamentos de Sociologia, de Antropologia e de Ciência Política; sendo que a convivência entre profissionais com formações diferentes é percebida pelos universitários como marcada por uma certa “disputa” interna.

Além de elogios e críticas sobre o curso, em especial à licenciatura, também sugestões de mudanças para a melhoria da formação de professores foram apresentadas pelas entrevistadas. Como a importância da formação de professores-pesquisadores; este aspecto é enfatizado quando tratamos de professores de sociologia que tiveram em sua faculdade uma grande bagagem teórico-metodológica, bem como prática de pesquisa social.

As demais sugestões de mudanças propostas pelas interlocutoras deste estudo, temos a ênfase em aprofundamento na formação pedagógica. Tais idéias sugerem mudanças quanto à concepção curricular da licenciatura, que poderia 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 com as realidades escolares. Por todo o exposto, é imprescindível uma real manutenção da unidade teórico-prática no processo de formação de professores.

Finalmente, sobre a opinião das professoras em relação aos impactos que poderão ocorrer nos cursos de formação de professores em decorrência do retorno da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia, há que ressaltar que as respostas ficam divididas entre as entrevistadas, pois algumas acreditam em mudanças positivas, enquanto outras se demonstraram céticas. Assim, por um lado, devido à ampliação de vagas para docentes e às exigências do mercado, são apresentadas como possíveis mudanças positivas: a maior procura pela licenciatura e a abertura de novos cursos de graduação, especialização e extensão, juntamente com uma melhor e específica qualificação na formação dos profissionais. Ademais, haveria maior preocupação com conteúdos e produção de materiais didáticos e paradidáticos que subsidiem as aulas. Ocorreria, outrossim, até mesmo uma maior valorização da licenciatura e dos professores de Sociologia dentro e fora dos cursos de Ciências Sociais. Por outro lado, a questão do aumento rápido da demanda poderá também gerar uma formação

não-qualificada, devido à falta de preparação prévia adequada dos cursos já existentes, bem como a implementação de novos cursos “duvidosos”.

Por fim, registro iniciativas que julgo estarem sinalizando mudanças na formação de professores em geral e especificamente de Sociologia. Essas que poderiam ser focos de análises de futuras pesquisas, Como é o caso da Coordenadoria das Licenciaturas (Coorlicen) da UFRGS e o movimento de inovação pedagógica, com a elaboração do Plano Pedagógico para as Licenciaturas, que constitui o atual parâmetro curricular dos cursos de formação de professores dessa instituição universitária. Destaca-se o processo de implementação do novo currículo do curso de licenciatura em Ciências Sociais, iniciado em 2007 e que tem como inovação a significativa ampliação das disciplinas voltadas à formação de professores, totalizando quinze (antes eram apenas sete) das trinta e nove cadeiras obrigatórias, além de nove eletivas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Cenas Juvenis – punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta/ANPOCS, 1994.

ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

\_\_\_\_\_. **Revista Nova Escola on-line**. Ed. n. 154, Ago. 2002. Disponível em <[http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/154\\_ago02/html/fala\\_mestre](http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/154_ago02/html/fala_mestre)> Acesso em 10 out. 2004.

ALVES, Maria Adélia. **Filmes na escola: uma abordagem sobre o uso de audiovisuais (vídeo, cinema e programas de TV) nas aulas de Sociologia do Ensino Médio**. Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2001 (resumo) Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 21 set. 2006.

ANDRADE, Claudia Pereira de. **A difusão do conhecimento como atividade emancipatória - estudo sobre a prática docente em Sociologia na escola pública do estado do Rio de Janeiro**. Mestrado em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2003 (resumo) Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 21 set. 2006.

ARROYO, Miguel. **O Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: HUCITEC, 1994.

BIASOLI, Carmen Lúcia. **Prática pedagógica em arte: os compromissos do professor que forma professores**. Projeto de dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 1996.

BRASIL, Lei n. 9.394, 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**.

BRASIL. Parecer CEB/CNE [n. 05](#), 1997. **Proposta de regulamentação da LDB nº. 9.394/96**.

BRASIL. Resolução CNE/CP [n. 02](#), 1997. **Dispõe sobre os programas especiais formação de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio**.

BRASIL, Conselho Nacional De Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n.15, 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL, Conselho Nacional De Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 03, 1998. **Institui as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio**.

BRASIL. Parecer CEB/CNE [n. 01](#), 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível de Ensino Médio**.

BRASIL. Resolução CEB/CNE n. 01, 1999. **Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei nº 9.394/96**.

BRASIL. Resolução CEB/CNB [n. 02](#), 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal**.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.09, 2001. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em Nível Superior, curso de licenciatura de graduação plena.**

BRASIL. Resolução CNE/CP n.01, 2002. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica.**

BRASIL. Resolução CNE/CP n.02, 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura plena.**

BRASIL, Conselho Nacional De Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 38, 2006. **Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.**

BRASIL, Conselho Nacional De Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, 2006. **Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB n. 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.**

BRASIL, Ministério Da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, **Parâmetros Curriculares nacionais: Ensino Médio. Ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília: SEMTEC/MEC, 1998. Versão de 2000.

BRASIL, Ministério Da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio – Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências humanas e suas tecnologias.** Brasília, 2002.

BRASIL, Ministério Da Educação. **Parâmetros Curriculares do Ensino Médio em Debate - Sociologia.** 2004

BRASIL, Ministério Da Educação. **Filosofia e Sociologia serão obrigatórias no Ensino Médio.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/index.php?option=content&task=view>

&id=5508&FlagNoticias=1...> Acesso em 12 ago. 2006.

BRASIL, Ministério Da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio. Ciências humanas e suas tecnologias.** Vol. 3. Brasília, 2006. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf)> Acesso em 01 set 2006.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo:ANPED. Set-dez, n. 018. 2001. P.82-100.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis: Vozes, 1989.

CARVALHO, Janete Magalhães. (org.) **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade.** Vitória: EDUFES, 2002.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. A trajetória Histórica da Luta Pela Introdução da Disciplina de Sociologia no Ensino Médio. In: CARVALHO, L.M.G.de (Org.) **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussões de Sociologia no Ensino Médio.** Ijuí: Editora Unijuí, 2004. P.17-60.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

\_\_\_\_\_. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: Questões para a educação hoje.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2005.

COAN, Marival, **A Sociologia no Ensino Médio, o material didático e a categoria trabalho**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2006 (resumo) Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 31 dez. 2007.

CORREA, Lesi **A importância da disciplina Sociologia no currículo de 2. grau - a questão da cidadania**. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1993. (resumo) Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 21 set. 2006.

CORTES, Soraya M. Vargas. Técnicas de coleta e análise qualitativa de dados. **Cadernos de Sociologia**. Porto Alegre: UFRGS/ IFCH/PPGS, n. 9, 1996.

COSTA, Maria Vorraber. **Currículo e política cultural**. In: MVCosta (org.) O currículo nos limiares do contemporâneo. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. Trabalho docente na universidade. In: MELLO, E.M.B.; COSTA, F.T.L.da; MOREIRA, J.C.de (Orgs.). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: UNicruz, 2005. P.99-115.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma Sociologia do dilema brasileiro**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DUBET, François. Quando o Sociólogo quer saber o que é ser Professor. In: **Revista Brasileira de Educação**, Número Especial, mai/jun/jul/ago N. 5, set/out/nov/dez n.6 1997. Entrevista concedida a PERALVA, Angelina Teixeira; SPOSITO, Marília Pontes. P.222-231.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Ed Melhoramentos, 1973.

EGGERT, Edla. Quem pesquisa se pesquisa? Uma provocação a fim de criar um espaço especulativo do ato investigativo. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. P. 549-584.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Sociologia**. Lisboa: Editora Edições 70, 1999.

ENGERS, Maria Emília Amaral. Aprendizagem: representações e vivências de professoras. In: MELLO, E.M.B.; COSTA, F.T.L.da; MOREIRA, J.C.de (Orgs.). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: Unicruz, 2005. P.203-234.

ENGUITA, Mariano. Educação e teorias da resistência. **Educação e realidade**, v.14, n.1, jan/jun 1989. P.3-16.

\_\_\_\_\_. Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.4, 1991. P.41-61.

ENRICONE, Delcia. Saberes e pesquisa docente. In: MELLO, E.M.B.; COSTA, F.T.L.da; MOREIRA, J.C.de (Orgs.). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: Unicruz, 2005. P.26-44

ERAS, Ligia Wilhelms, **O trabalho docente e a discursividade da autopercepção dos professores de sociologia e filosofia no ensino médio em Toledo/PR: entre angústias e expectativas**. Mestrado em Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2006. (resumo) Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 31 dez. 2007.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. IN: NÓVOA, Antônio (Org.) **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999. P.93-124

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. FAZENDA, Ivani Catarina Arantes et. al.; PICONEZ S.C.B. (Coord.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1994. P.53-62

FREIRE, Madalena et al. Planejamento. In: **Avaliação e planejamento: a prática educativa em Educação**. Instrumentos pedagógicos II. 1997. P.55-58.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FILHO, Enno Dagoberto Liedke Sociologia Brasileira: tendências institucionais e epistemológico-teóricas contemporâneas. **Sociologias**. No.9 PPG-Sociologia: UFRGS, Porto Alegre Jan./June 2003

FILHO, Manoel Matias, **Onde estão nossas cabeças? Os cientistas sociais: formação acadêmica e o exercício profissional**. Mestrado em Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2004 (resumo) Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 31 dez. 2007.

FISCHLER, Claude. **(H) omnivoro: el gusto, la cocina y el cuerpo**. Barcelona: Anagrama, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1989.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREUFUS, H.L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. P.231-249.

FOUREZ, Gerard. **A construção das ciências**. São Paulo, Editora da UNESP, 1995. P.155-177

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. Estar lá, escrever aqui. **Diálogo**. vol 22, n.3, 1989. P.58-63.

GIESTA, Nágila Caporlândia. Professores de licenciaturas na FURG: concepções e práticas pedagógicas. In: MELLO, E.M.B.; COSTA, F.T.L.da; MOREIRA, J.C.de (Orgs.). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: UNicruz, 2005. P.407-427.

GIGLIO, Adriano Carneiro. **A Sociologia na Escola Secundária: Uma questão das Ciências Sociais no Brasil - Anos 40 e 50**. Mestrado em Sociologia. Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, 1999. (resumo) Disponível em < <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 21 set. 2006.

GOFFMAN, Erving. **Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.

GOMES, Simone da Cunha, **Currículo de formação e crise de sentido: Um olhar sobre o processo de construção curricular do curso de Ciências Sociais**. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Ceará, 2005 (resumo) Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 31 dez. 2007.

GUELFY, Wanirley. **A Sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942**. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Paraná, 2001. (resumo) Disponível em < <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 21 set. 2006.

HAECHE, Ana Van. **A escola à prova da Sociologia**. Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Vol. 22, n. 2 (jul./dez. 1997). P.15-46

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DPeA, 2003.

HANDEFAS, Anita. A construção dos saberes escolares e o ensino das Ciências Sociais. **XII Congresso Brasileiro de Sociologia**. GT 6 – Experiências de Ensino de Sociologia: Metodologia e Materiais didáticos. Sociedade Brasileira de Sociologia, 01/06/2005. Disponível em: <[www.sbSociologia.com.br](http://www.sbSociologia.com.br)> Acesso em 25 set. 2006

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004

HICKMANN, Dos Estudos Sociais às Ciências Sociais na sala de aula: outros olhares, outros territórios, outras histórias. **Projeto, Revista de Educação**. Porto Alegre: Editora Projeto, ano 2, n.2, jan./jun, 2000. P. 2-7

\_\_\_\_\_. O resgate do desejo no trabalho docente. **Presença Pedagógica**. V. 8, n. 48, nov/dez 2002. P.65-71.

\_\_\_\_\_. **Orientações para produções escritas**. EDU 2289 – Prática de Ensino em Sociologia, UFRGS / FACED / DEC, 2002/1. (Material digitado).

IANNI, Octávio. O ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º graus. **Fundamentos da educação e realidade brasileira: ensinando ciências**. São Paulo: SE/CENP, 1985.

ITÁLIA. **Declaração de Bolonha**, 1999. Declaração conjunta dos ministros da educação europeus, assinada em Bolonha (19 Jun. 1999) Disponível em:

[http://www.ul.pt/portal/page?\\_pageid=173,229033&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://www.ul.pt/portal/page?_pageid=173,229033&_dad=portal&_schema=PORTAL)

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. **As reformas na estrutura curricular de licenciaturas na década de 90 : um estudo de caso comparativo: UFRGS (Brasil) e UMCE (Chile)**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Porto Alegre: UFRGS, 2000.

\_\_\_\_\_.; FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Inovações curriculares na formação de professores: em busca de um novo referencial. In: MELLO, E.M.B.; COSTA, F.T.L.da; MOREIRA, J.C.de (Orgs.). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: Unicruz, 2005. P.268-287.

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: FAZENDA, I.C.A. [et al.]; PICONEZ, S.C.B.(Coord.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papyrus, 1994. P.63-74

LADINO, Natalia. **Um Sociólogo na Educação: Luiz Pereira, o Homem, Sua Vida e Obra**. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura. UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE, 2002 (resumo) Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 21 set. 2006.

LIMA. Márcio Javan Camelo de, **Neoliberalismo e Sociologia: Uma análise dos egressos do curso Ciências Sociais UFPB/CG 1980/1999**. Mestrado em Sociologia. Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa, 2002 (resumo) Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 31 dez. 2007.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação e sociedade**, ano XXII, n. 74, abril 2001. P.77-96

MACHADO, Olavo. **O Ensino de Ciências Sociais na Escola Média**. Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, 1996. (resumo) Disponível em < <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 21 set. 2006.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo**. 16 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1991.

MEKSENAS, Paulo. O ensino da Sociologia na escola secundária. **Leitura e imagens**. Florianópolis, Santa Catarina: UDESC/FAED, jun. 1995. P.67-79.

MELCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil: Os primeiros manuais e cursos**. Mestrado em Sociologia. Universidade Estadual de Campinas, 2000. (resumo) Disponível em < <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 21 set. 2006.

MELO, Eduardo Gomes de, **As Representações Sociais das Práticas Profissionais do Sociólogo segundo alunos matriculados no curso de Ciências Sociais da UFPR**. Mestrado em Sociologia. Universidade Federal Do Paraná, 2005 (resumo) Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 31 dez. 2007.

MORAES, Amaury César. Por que sociologia e filosofia no ensino médio? **Revista de Educação**, São Paulo, n.10, p. 50-54, abr. 1999.

\_\_\_\_\_. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, vol.15, n. 1, 2003.

\_\_\_\_\_. Por que Sociologia e Filosofia no Ensino Médio? In: CARVALHO, L.M.G.de (Org.) **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussões de Sociologia no Ensino Médio**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. P.95-103.

\_\_\_\_\_. O veto de FHC: o Sentido de um gesto. In: CARVALHO, L.M.G.de (Org.) **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussões de Sociologia no Ensino Médio**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. P.105-111.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. **Os lugares da Sociologia na educação escolar de jovens do Ensino Médio: formação ou exclusão da cidadania e da crítica?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2003.

\_\_\_\_\_. **Os lugares da Sociologia na educação escolar de jovens do Ensino Médio: formação ou exclusão da cidadania e da crítica?** Mestrado em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003 (resumo) Disponível em < <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 21 set. 2006.

\_\_\_\_\_. Os lugares da Sociologia na formação de estudantes do Ensino Médio: as perspectivas de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 29. Maio /Jun /Jul /Ago 2005. P. 88-108.

NASCIMENTO, André Luiz Brita. **Prática docente no Magistério: o ensino de Sociologia da Educação**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, 1999. (resumo) Disponível em < <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 21 set. 2006.

NEVES, Clarissa Baeta. Apresentação. **Cadernos de Sociologia**, n. 9. POA: IFCH/UFRGS, 1998. P.7-9.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. (org.) **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Luis Roberto Cardoso de. Direitos Humanos e Cidadania no Brasil: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, R. C. de. **Ensaio Antropológico sobre moral e ética**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. P.93-104

OLIVEIRA, Nara Pollyanne de Araújo Ramalho, **Portal educacional na docência no ensino superior: caminhando para a EAD**. Mestrado em Educação. Universidade Federal De Alagoas, 2006 (resumo) Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 31 dez. 2007.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Espaços e tempos produzindo um professor. In: MELLO, E.M.B.; COSTA, F.T.L.da; MOREIRA, J.C.de (Orgs.). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: Unicruz, 2005. P.187 - 202.

OYARZABAL, Graziela Macuglia. **Formação de professores, prática pedagógica e reforma educativa: os sentidos discursivos no dizer de professores de anos iniciais do ensino fundamental - um estudo de caso na cidade de Porto Alegre**. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

PACHECO FILHO, Clovis. **Dialogo de Surdos: As dificuldades para a construção da Sociologia e de seu ensino no Brasil (1850 - 1935)**. Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, 1994. (resumo) Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 21 set. 2006.

PAOLI, Niuvenius Junqueira. **As relações entre Ciências Sociais e Educação nos anos 50/60 a partir das Histórias e Produções intelectuais de quatro personagens: Josildeth Gomes Consorte, Aparecida Joly Gouveia, Juarez B. Lopes, E Oracy N.**. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, 1995. (resumo) Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 21 set. 2006.

PARIS, UNESCO. Conferência Mundial sobre Educação Superior. **Declaração Mundial sobre a educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. Marco de Ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior**. 1998. Disponível em: <[www.unesco.org.br](http://www.unesco.org.br)>.

PARIS, UNESCO. Conferência Mundial sobre Educação Superior + 5. II Encontro dos Parceiros da Educação Superior. **Educação Superior: reforma, mudança e internacionalização**. Anais. UNESCO Brasil. 2003. Disponível em: <[www.unesco.org.br](http://www.unesco.org.br)>.

PAVEI, Katiuci. **Diversificando: Proposta de Planejamento de aula de Sociologia no Ensino Médio**. Relato de experiência docente apresentado no Curso de Extensão Universitária O Ensino da Sociologia para Professores do Ensino Médio. Porto Alegre, 2003.

\_\_\_\_\_. **Sem o “passinho à frente”: Políticas públicas para obesos nos ônibus de Porto Alegre**. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

\_\_\_\_\_. Aprender com a diferença: a construção de olhares sobre nós e sobre os outros. In: ASSIS, Valéria Soares de (org.) **Introdução à Antropologia. Formação de professores EAD**. Maringá: EDUEM – Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2005. P. 85-107. (a)

\_\_\_\_\_. No salão vermelho: políticas para passageiros especiais. **Revista de Ciências Humanas**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. V.1,n.1. Florianópolis: Editora da UFSC, n.37, abr. 2005. P.89-104. (b)

\_\_\_\_\_. Jovens universitários e o trabalho precário. **Revista de Ciências Humanas**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. V.1,n.1. Florianópolis: Editora da UFSC, n. 38, out. 2005. P.263-276 (c)

\_\_\_\_\_.; KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. Sociologia / Ciências Sociais no Ensino Médio: pesquisando saberes docentes e a formação de professores. . **Anais do IV Fórum Nacional de Educação e I Simpósio Internacional de Educação, 23-26 maio 2007** / [organização de] Antonio Pereira, Carmem Maria O.Azevedo, Rita M. T.Dalpia. – Torres: Ulbra, 2007.

PEREIRA, Luiza Helena. **A Sociologia no Ensino Médio no Rio Grande do Sul**. 22/03/2005. (texto integral mimeo).

PEREIRA, Raquel da Silva, "**Responsabilidade Social na Universidade: Estudo de caso da faculdade de Ciências Sociais da PUC-SP**". Doutorado em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003 (resumo) Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 31 dez. 2007.

PESTRE, Sania Rodrigues. **Enfoque teóricos dominantes no ensino da Sociologia da Educação**. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1992. (resumo) Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 21 set. 2006.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: FAZENDA, I.C.A. [et al.]; PICONEZ, S.C.B.(coord.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994. P.15-38.

POPKEWITZ, Thomas S. **Sociologia política de las reformas educativas**. Madri: Morata, 1994

\_\_\_\_\_. **Reforma Educacional uma política sociológica – poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.

\_\_\_\_\_. (Comp.). **Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

RESES, Erlando da Silva. E com a palavra: **Os alunos? Estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio**. Mestrado em Sociologia. Universidade de Brasília, 2004. (resumo) Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 21 set. 2006.

REZENDE, Lucinéa Aparecida De, **Ler ou Pensar - Uma escolha a ser feita na graduação? Estudo de caso**. Doutorado em Educação. Universidade Metodista De Piracicaba, 2002 (resumo) Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 31 dez. 2007.

RIANI, Dirce Camargo. **Formação do professor**. São Paulo: Editora Lúmen, 1996.

RIO GRANDE DO SUL, Lei n. 8.774, de 23 de dezembro de 1988. **Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de Sociologia nas escolas de 2º grau do RS e dá outras providências**.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria Estadual de Educação, Resolução CEED/RS nº 291/2007. **Dispõe sobre a inclusão obrigatória de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio, no início do ano letivo de 2008, nas instituições de ensino que integram o Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul**.

RODRIGUES, Maria Bernadete Castro. Planejamento: em busca de caminhos. In: XAVIER, M.L. [et al.] **Planejamento em destaque: Análises menos convencionais**. Porto Alegre: Medicação, 2000, P.51-63.

ROZA, Jacira Pinto da. **A pesquisa no processo de formação de professores: intenções e experiências docentes e discentes e as limitações deste exercício – um olhar sob duas realidades educacionais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SÁ, Gilberto Borges De, **Os dilemas das licenciaturas no Curso de Ciências Sociais: um estudo de caso na UNIPLAC- Lages/SC**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, 2000 (resumo) Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 31 dez. 2007.

SAEZ, Adelaide Maria, **As Ciências Sociais No Rio Grande do Sul: ensino e pesquisa na graduação em uma universidade privada**. Mestrado em Educação. Universidade Luterana do Brasil. 2005 (resumo) Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 31 dez. 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A Sociologia do Ensino Médio: O que pensam os professores da rede pública de ensino do Distrito Federal**. Mestrado em Sociologia. Universidade de Brasília, 2002. (resumo) Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 21/09/2006.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A Sociologia volta à escola: Um estudo dos manuais de Sociologia para o Ensino Médio no Brasil**. Mestrado em Sociologia e Antropologia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004. (resumo) Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 21 set. 2006.

\_\_\_\_\_. **Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio**. In: CARVALHO, L.M.G.de (Org.) **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussões de Sociologia no Ensino Médio**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. P.113-130.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Quixote, 1992.

SILVA, Ieizi Luciana Fiorelli, *et al.* “O ensino de ciências sociais: mapeamento do debate em periódicos das ciências sociais e da educação de 1940-2001”. **Anais do XII Congresso Nacional de Sociólogos**. Curitiba, 1 a 4 abril 2002. Resumo (texto integral mimeo.).

\_\_\_\_\_. **A Sociologia no Ensino Médio: Perfil dos professores, dos conteúdos e das metodologias no primeiro ano de reimplantação nas escolas de Londrina – PR e região – 1999**. In: CARVALHO, L.M.G.de (Org.) **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussões de Sociologia no Ensino Médio**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. P.77-94.

\_\_\_\_\_. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar . As configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado do Paraná (1970-2002)**. Doutorado em SOCIOLOGIA.. Universidade de São Paulo, 2006. (resumo) Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 31 dez. 2007.

SILVA, Maria das Graças Martins da 2007. **PAC-Educação ou Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Porto Alegre. PPG-Edu/UFRGS. (texto integral mimeo.).

SILVA, Valdeí Pinto da; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. **Licenciaturas em Ciências Sociais e Filosofia: Diagnósticos e Perspectivas**. (s/d) P.315-326. Disponível em

<<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/20em%20Licenciaturas%20Ciencias%20Sociais.pdf>>

SOUSA, Luciano de Melo. **Sociologia e cidadania: A Sociologia no Ensino Médio. Mestrado em Ciências Sociais**. Dissertação de mestrado em Ciências Sociais (Desenvolvimento Regional). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1999. (resumo) Disponível em <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em 21 set. 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005

TOMAZI, Nelson; LOPES JÚNIOR, Edmilson. Uma angústia e duas reflexões. In: CARVALHO, L.M.G.de (Org.) **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussões de Sociologia no Ensino Médio**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004. P.61-75.

TORRES, R.M. “Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial”. In: TOMMASI, L.D.; WARDE, M.J. e HADDAD, S. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998a.

\_\_\_\_\_. “Tendências da formação docente nos anos 90”. In: WARDE, M.J. (org.). **Novas políticas educacionais: Críticas e perspectivas**. São Paulo: Programa de estudos pós-graduados em educação: História e filosofia da educação, PUC/SP, 1998b.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Cadernos de Pesquisa Ritter dos Reis**, v.4, nov. 2001. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro: paz e terra, 1977.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.121, jan./abr.2004. P.77-104.

## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

Anexo B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Anexo C – QUADRO RESUMO DO APARATO LEGAL NACIONAL EM VIGÊNCIA  
RELACIONADO À QUESTÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Anexo D - PARECER CNE/CEB nº 38/2006

Anexo E - RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 4/ 2006

Anexo F – RESOLUÇÃO CEED/RS nº 291/2007

Anexo G – SÍNTESE DO CURRÍCULO LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS /  
UFRGS - DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS OBRIGATÓRIAS

## Anexo A - ROTEIRO DE ENTREVISTA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nº \_\_\_\_\_  
Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_  
Pseudônimo: \_\_\_\_\_

#### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Sexo: ( )Feminino ( )Masculino

Idade:

Nome:

#### DADOS DE FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA:

Formação acadêmica: ( ) Licenciatura em Ciências Sociais ( ) Bacharelado em Ciências Sociais

( ) Outro:

Instituição:

( ) Pública ( ) Privada

Ano de conclusão do curso:

#### FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

##### **Sobre a sua formação acadêmica:**

- Quais motivos a levaram a procurar o curso de Licenciatura em Ciências Sociais?
- Quais foram as principais influências?
- Quais foram as experiências mais significativas?
- Destaque os pontos fortes:
- Destaque os pontos que precisariam ser revisados:
- Você tem sugestões de mudanças para a melhoria da formação de professores, como contribuição aos cursos de licenciatura?

##### **Sobre a experiência docente realizada durante a disciplina de prática pedagógica:**

Dados gerais (período, ano, local, n. de turmas, série, n. de alunos):

Na sua opinião:

- Como a escola percebia a disciplina de sociologia e qual importância é dada?
- Como eram as aulas de Sociologia observadas?

- c) Como os estudantes percebiam a disciplina?
- d) Quais foram as dificuldades encontradas para o ensino da Sociologia?
- e) Quais foram as estratégias utilizadas visando superar tais dificuldades?
- f) Quais foram as experiências mais significativas?

**Sobre os professores de Sociologia, com destaque aos que lecionam no Ensino Médio:**

Na sua opinião:

- a) O que é ser professor de Sociologia?
- b) Qual é o trabalho docente?
- c) O que influencia o trabalho docente?
- d) Quais são os conhecimentos / saberes necessários ao trabalho docente nos dias atuais?
- e) Onde e como são aprendidos esses saberes?
- f) Há saberes que são privilegiados no ensino de Sociologia?
- g) Quais são as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores (trabalho e condição docente na atualidade)?
- h) Quais são as oportunidades, facilidades, incentivos para a realização do ofício?

**ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA**

**Sobre atividade como professora de Sociologia**

- a) Após formada, você já procurou trabalhar como professora de Sociologia?
  - Não
  - Sim, especifique:
    - Ensino Médio     Privado     Público (concurso público)     Público (contrato emergencial)
    - Ensino de Jovens e Adultos     Privado     Público (concurso público)     Público (contrato emergencial)
    - Cursinho pré-vestibular     Privado     Voluntário
    - Cursos Técnicos     Privado     Público (concurso público)     Público (contrato emergencial)
    - Ensino Superior     Privado     Público (concurso público)     Público (contrato emergencial)
    - Outros:
  
- b) O que você está fazendo atualmente? (Especifique a atividade e o local).
  - Estudando
  - Trabalhando
  - Estudando e trabalhando
  - Procurando trabalho
  
- c) Você está atualmente trabalhando como docente de Sociologia?
  - Não
  - Não pretendo trabalhar como professora
  - Sim, especifique:
    - Instituição em que está trabalhando:
    - Rede Pública     Rede Particular

Situação funcional: ( ) Estatutário ( ) Contrato (tempo indeterminado) ( ) Contrato (tempo determinado / emergencial / substituto) ( ) Horista ( ) Voluntário ( ) Outro:

Turno(s) de trabalho: ( ) Matutino ( ) Vespertino ( ) Noturno

Nível de ensino e Séries da atuação: ( ) Ensino Médio ( ) 1º ( ) 2º ( ) 3º ( ) Outro(s):

Carga horária semanal total de trabalho: Carga horária semanal lecionando

Sociologia:

Número de turmas de Sociologia:

Períodos semanais por turma de Sociologia:

Disciplina(s) lecionada(s): ( ) Sociologia ( ) História ( ) Geografia ( ) Filosofia ( ) Outra(s):

Por quê [caso leccione disciplina(s) além da Sociologia]:

### **Sobre a oferta de vagas para o licenciado em Ciências Sociais**

a) Qual é a sua opinião ?

### **Sobre o retorno da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia nos currículos escolares do Ensino Médio:**

a) Qual é a sua opinião?

b) Quais possíveis impactos poderão ocorrer nos cursos de formação de professores?

c) Acredita que serão aumentadas as oportunidades de trabalhos para os licenciados em Ciências Sociais? Justifique

Tens mais alguma consideração a fazer? Algo que não foi perguntado?

Muito obrigada!!

## **Anexo B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezada professora licenciada em Ciências Sociais,

Estou realizando um estudo denominado “Reflexões sobre a formação de professores e o ensino de Sociologia”, que pretende analisar aspectos relacionados à formação inicial e a atuação de professores de Sociologia para o Ensino Médio.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa será esclarecida pessoalmente ou pelo telefone (51) 91723824.

Não há necessidade de identificação pessoal e será mantido sigilo quanto às respostas dadas por você.

Os dados do estudo serão divulgados na dissertação e literatura especializada, bem como em congressos e eventos científicos da área.

Agradeço a sua colaboração.

Katiuci Pavei

Termo de concordância. Consentimento Informado

Estou ciente e de acordo com os termos de realização desta pesquisa, e autorizo por meio deste, a publicação dos resultados obtidos no presente estudo, sendo a minha identidade mantida em sigilo. Concordo em participar voluntariamente desse estudo sendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2007.

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura da entrevistada

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura da mestrandia pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura da professora orientadora

## **Anexo C – QUADRO RESUMO DO APARATO LEGAL NACIONAL EM VIGÊNCIA RELACIONADO À QUESTÃO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

BRA SIL. Lei n. 9394, 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRA SIL. Parecer CEB/CNE [n. 05/97](#), 1997. Proposta de regulamentação da LDB nº. 9.394/96.

BRASIL. Resolução CNE/CP [n.02/97](#), 1997. Dispõe sobre os programas especiais formação de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio.

BRASIL. Parecer CEB/CNE [n.01/99](#), 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível de Ensino Médio.

BRASIL. Resolução CEB/CNE n. 01/99, 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei nº 9.394/96.

BRASIL. [Resolução CEB/CNB n. 02/99](#), 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade normal.

BRASIL. Parecer CNE/CP n.09/01, 2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em Nível Superior, curso de licenciatura de graduação plena.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.01/02, 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.02/02, 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura plena.

## Anexo D - PARECER CNE/CEB nº 38/2006

### PARECER HOMOLOGADO(\*)

(\*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 14/8/2006

### MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

**INTERESSADO:** Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica **UF:** DF

**ASSUNTO:** Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.

**RELATORES:** Cesar Callegari, Murílio de Avellar Hingel e Adeum Hilário Sauer

**PROCESSO nº:** 23001.000179/2005-11

**PARECER CNE/CEB Nº:** 38/2006

**COLEGIADO:** CEB

**APROVADO EM:** 7/7/2006

### I – RELATÓRIO

#### Histórico

Em 24/11/2005, foi protocolado no Conselho Nacional de Educação o Ofício nº 9647/GAB/SEB/MEC, de 15 de novembro de 2005, pelo qual o Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação encaminhou, para apreciação, documento anexado sobre as “*Diretrizes Curriculares das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio*”, elaborado pela Secretaria com a participação de representantes de várias entidades. O documento juntado contém uma série de considerações favoráveis à inclusão obrigatória de disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Nesse documento, em sua “*Parte I – Do contexto legal*”, entre outras considerações, é lembrado o artigo 36, § 1º, inciso III, da Lei nº 9.394/96 – LDB:

“§ 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre: III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”

Em contraposição, é lembrado o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 15/98:

“§ 2º. As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: b) Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”

É referido, ainda, o Parecer CNE/CEB nº 22/2003, no qual, ao tratar de “*questionamento sobre currículos da Educação Básica, das escolas públicas e particulares*”, e recorrendo à LDB e à Resolução CNE/CEB nº 3/98, este Colegiado ponderou que “*não há, dentro da legislação pertinente, obrigatoriedade de oferecer Filosofia e Sociologia como disciplinas.*”

1

Entretanto, com apoio no disposto na LDB, os proponentes desenvolvem argumentação que conclui que Filosofia e Sociologia devem passar a ser entendidas como disciplinas obrigatórias.

A “*Parte II - Do contexto pedagógico*”, do documento anexado, está dividida em três títulos:

“1 – *Filosofia*”

“2 – *Sociologia*”

“3 – *Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio*”.

Nos dois primeiros, entre várias considerações, são apresentadas razões que justificam a inclusão de cada uma como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio, contrapondo-se, em especial, às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 3/98). No terceiro título, também entre outras considerações, são confrontadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, salientando que estes, diferentemente das primeiras, apresentam opção por estruturação disciplinar, “*apenas fazendo certa concessão à imposição que as*

*DCNEM determinaram de se buscar a interdisciplinaridade*". Indagam, ainda, quanto ao tratamento preconizado pelas DCNEM: "como garantir que os '*conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania*' sejam tratados efetivamente pelas demais disciplinas escolares, ou seja, como dizem as DCNEM, com '*tratamento interdisciplinar e contextualizado*'?"

Ao final da argumentação, acabam por propor que seja alterada a Resolução CNE/CEB nº 3/98, no seu artigo 10º, § 2º, com a supressão da alínea b e inclusão do § 3º com a seguinte redação:

*"As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento de componente disciplinar obrigatório à Filosofia e à Sociologia"*.

Antes de passar à análise da proposta, registra-se que, em 1º de fevereiro de 2006, a Câmara de Educação Básica promoveu reunião, para a qual foram convidadas mais de 30 entidades e pessoas, para discussão do tema "*Alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/inclusão de componentes curriculares obrigatórios de Filosofia e Sociologia*", com base na proposta da Secretaria de Educação Básica do MEC. Participaram dessa audiência 20 pessoas, entre sociólogos, professores de Filosofia e de Sociologia, representantes de entidades, estudantes e outros profissionais. Foram apresentados e discutidos os vários aspectos concernentes à reivindicação da inclusão obrigatória de disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, mediante alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/98. A mesma preocupação com o ensino da Filosofia e da Sociologia está presente em outras instâncias, inclusive no Legislativo, em que se registram iniciativas parlamentares visando a sua inclusão no currículo do Ensino Médio: Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 1.641, de 2003, e Projeto de Lei do Senado nº 4, de 2004.

#### **Análise do Mérito**

Preliminarmente, reitera-se a importância e o valor da Filosofia e da Sociologia para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas. Essa relevância é

2

reconhecida não só pela argumentação dos proponentes, como por pesquisadores e educadores em geral, inclusive não filósofos ou não sociólogos. O legislador, por seu lado, reconheceu essa importância ao destacar nominalmente os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia, dando-lhes valor essencial e não acidental, com caráter de finalidade do processo educacional do Ensino Médio. (artigo 36, § 1o, inciso III, da Lei nº 9.394/96).

Não é demais destacar que, na ótica da LDB, os conhecimentos de Filosofia e Sociologia são justificados como "*necessários ao exercício da cidadania*" (artigo 36, § 1o, inciso III, da Lei nº 9.394/96). Com os demais componentes da Educação Básica, devem contribuir para uma das finalidades do Ensino Médio, que é a de "*aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*" (art. 35, inciso II, da LDB). E devem, ainda, mais especialmente, seguir a diretriz de "*difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática*" (art. 27, inciso I, da LDB). Outro ponto a considerar é a realidade, expressa na adoção crescente do ensino de Filosofia e de Sociologia pela maioria das redes de escolas públicas estaduais. Segundo informação do MEC, em 17 estados da Federação, a Filosofia e a Sociologia foram incluídas no currículo, sendo optativas em 2 deles. Muitas escolas particulares, em todo o país, por seu lado, também, decidiram livremente a sua inclusão. Essa inclusão crescente não foi determinada por lei federal ou por norma nacional, mas, sim, pelos próprios sistemas estaduais de ensino para suas redes públicas escolares, seja por iniciativa própria, seja por força de legislação estadual, em todos os casos como resultado de uma persistente mobilização de amplos setores ligados à educação, que defendem a Sociologia e a Filosofia no contexto dos esforços de qualificação do Ensino Médio no Brasil. Esses avanços, ocorridos na maioria dos Estados, acabaram por criar uma situação desigual no acesso aos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia. Nos Estados que ainda não incluíram o ensino da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, há toda uma população jovem posta à margem do acesso aos seus conhecimentos. Essa desigualdade ocorre, igualmente, na rede particular de ensino, na qual, malgrado a iniciativa de inclusão por uma parte das escolas, muitas outras não o fizeram. Essa reflexão impõe a manifestação deste Conselho, propiciadora de uma equalização, visando à igualdade de direitos de acesso a esses conhecimentos no Ensino Médio do país. Uma análise cuidadosa da legislação e das normas pertinentes à matéria permite reunir os argumentos favoráveis à presença da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, inclusive na forma

de disciplinas, nesse caso sempre e quando os sistemas de ensino estruturarem os currículos com o formato disciplinar. Já em maio de 1997, poucos meses após a promulgação da LDB, esta Câmara de Educação Básica cuidava indiretamente da questão, pelo Parecer CNE/CEB nº 5/97, que tratou de “*Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96*”. No item 3.1, referente às Disposições Gerais sobre a Educação Básica, indicava que: “*A lei trata de uma base comum nacional na composição dos currículos do ensino fundamental e do ensino médio. Caberá à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação “deliberar sobre diretrizes curriculares”, a partir de propostas oferecidas pelo Ministério da Educação e do Desporto, nelas definidas, é claro, essa base comum nacional,*

3

*por sua vez, a ser complementada com uma parte diversificada, capaz de atender as condições culturais, sociais e econômicas de natureza regional. Essa diversificação haverá de ser feita pelos órgãos normativos dos sistemas e, principalmente, pelas próprias instituições de ensino, à luz do interesse da demanda em cada uma (art. 26). Além desse complemento curricular (parte diversificada), o legislador impôs (art. 27), tanto nas finalidades como sob a forma de diretrizes, **objetivos que não se enquadram como componentes curriculares propriamente ditos**, visto que abrangem a base comum nacional e a diversificação, ou seja, não de natureza ético/social. Dizem respeito a valores fundamentais ao interesse social, direitos e deveres dos cidadãos, envolvendo respeito ao bem comum e à ordem democrática, como fundamentos da sociedade. Abrangem formação de atitudes, preparação para o trabalho, para a cidadania e para a ética nas relações humanas.*

*Sobre o assunto, estudos estão em andamento neste Colegiado visando à definição da base comum nacional e da especificação dos conteúdos definidos em lei, genericamente, como “o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”. Além do ensino da arte como “componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. A tais **componentes curriculares**, somam-se a “educação física, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” e o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.” (gg. nn.)*

Note-se que a diversidade de termos correlatos utilizados pela LDB (componente, conteúdo, conhecimento, disciplina, estudo, matéria, ensino) foi unificada, nesse Parecer, que adotou o termo “**componente curricular**”. Com efeito, na Seção I – Das Disposições Gerais, e na Seção IV – Do Ensino Médio, que aqui interessa mais de perto, verificamos equivalente ocorrência desses termos, com sentido correlato. O termo “*componente curricular*”, com este sentido abrangente, aliás, é utilizado na própria LDB, como, por exemplo, no seu art. 24,

inciso IV: “*IV – poderão organizar-se classes ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, **ou outros componentes curriculares;**” (g.n.)* De todo modo, cabe assinalar que o Parecer CNE/CEB nº 5/97, no item 3.4, referente ao Ensino Médio, já profetizava que: “*Muito provavelmente, se pode antecipar a dúvida que será levantada nos sistemas de ensino e nas instituições que os integram, quanto à forma a ser adotada, visando ao domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia*”. Verifica-se, preliminarmente, que não há relação direta entre *obrigatoriedade* e *formato ou modalidade do componente curricular* (seja chamado de componente, conteúdo, conhecimento, disciplina, estudo, matéria ou ensino). Assim, o art. 26 da LDB, ao tratar dos currículos do Ensino Fundamental e Médio, em seus parágrafos, não determina que forma de organização os respectivos estudo, conhecimento ou ensino deverão ter, ao comporem a base nacional comum e a parte diversificada. Todos os componentes referidos são *obrigatórios*, mas, sem determinação de forma ou modalidade. Mais diretamente é colocada essa

4

dissociação no art. 26-A, § 2º, relativo ao ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, o qual é *obrigatório*, porém, seus conteúdos “*serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras*”. O Parecer CNE/CEB nº 16/2001, referente à “*consulta quanto à obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Básica e sobre a grade curricular do curso de Educação Física da rede*

pública de ensino”, tratou dessa questão: “Portanto, o exame da LDB e do Parecer CNE/CEB nº 5/97, que a esclarece, **não permite concluir que os componentes curriculares devam configurar disciplinas de mesmo nome.** Antes disso, deverão fazer parte da Proposta Pedagógica da Escola, que detalhará a modalidade na qual serão abordados ao longo do trabalho pedagógico. Para investigar mais profundamente a vinculação obrigatória ou não entre um componente curricular obrigatório e uma disciplina escolar específica, caberia uma analogia entre a Educação Física e a Educação Ambiental. A Lei 9.795/99 estabelece a Educação Ambiental como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo. Não resta dúvida que se trate de componente curricular obrigatório na escola básica inclusive. No entanto, em seu artigo 10, afirma:

‘Art 10. A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal.

§ 1o. A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.’

Note-se, pois, que a mesma lei que determina a inclusão de um componente curricular recomenda que ele não constitua disciplina específica. **A legislação em vigor tem outras evidências da desvinculação direta e automática entre componentes curriculares e disciplinas específicas.’**

(...)

**Conclui-se, portanto, que não existe vinculação direta entre componente curricular, mesmo obrigatório e disciplina específica no currículo de ensino.”**

(...)

Examinemos a situação do Ensino Médio. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Res. CNE/CEB nº 3/98) dispõem da mesma forma em relação à constituição de Proposta Pedagógica da Escola contemplando três áreas de conhecimento, que não correspondem biunivocamente a disciplinas:

“Art. 10 A base nacional comum dos currículos do Ensino Médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber:

I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, (...)

II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, (...)

III - Ciências Humanas e suas Tecnologias, (...)

§ 1º A base nacional comum dos currículos do Ensino Médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização.

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

a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios;

5

b) **Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”**

Deve-se notar, novamente, que nenhuma das áreas de conhecimento configura disciplina escolar tradicional.”(gg.nn.)

O Parecer CNE/CEB nº 22/2003, que tratou de “questionamento sobre currículos da Educação Básica das escolas públicas e particulares”, além de explicitar que “não há, dentro da legislação pertinente, obrigatoriedade de oferecer Filosofia e Sociologia como disciplinas”, também, acrescentou que o artigo 12 da Lei nº 9.394/96 dispõe que: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

**I – elaborar sua proposta pedagógica”; que confere aos estabelecimentos de ensino a competência de construir os seus projetos pedagógicos atendendo a toda a legislação existente e dando-lhes o tratamento curricular que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho, como por exemplo, considerar alguns assuntos como temas transversais. Ademais, a atual LDB não contempla mais a existência de currículos mínimos com disciplinas estanques, como muito bem explicitam os pareceres e resoluções desta Câmara de Educação Básica, que definiram Diretrizes Curriculares Nacionais para os vários níveis e modalidades da Educação Básica.” (gg.nn.)**

A Filosofia e a Sociologia são explicitamente mencionadas, apenas, no art. 36, § 1º, inciso III, da LDB, o qual determina que o currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I do Capítulo II (onde está o art. 26) e as seguintes **diretrizes:**

*“Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:*

*I – (...);*

*II – (...);*

*III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”*

Quanto aos lembrados Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, deve-se esclarecer, primeiramente, que são subsídios valiosos, porém não são normas, nem são de aplicação obrigatória, como o são as DCNEM. No que se refere à questão em tela, se os PCNEM contemplam a Filosofia e a Sociologia, não deixam de ressaltar que: *“É importante compreender que a Base Nacional Comum não pode constituir uma camisa-de-força que tolha a capacidade dos sistemas, dos estabelecimentos de ensino e do educando de usufruírem da flexibilidade que a lei não só permite, como estimula. Essa flexibilidade deve ser assegurada, tanto na organização dos conteúdos mencionados em lei, quanto na metodologia a ser desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação.” (gg.nn.)*

*(...)*

*‘O fato de estes Parâmetros Curriculares terem sido organizados em cada uma das áreas por disciplinas potenciais não significa que estas são obrigatórias ou mesmo recomendadas. O que é obrigatório pela LDB ou pela Resolução nº 03/98 são os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as*

*6*

*competências e habilidades a eles referidos e mencionados nos citados documentos.’ (gg.nn.)*

A Secretaria de Educação Básica do MEC promoveu, em 2004, a elaboração do documento *“Orientações Curriculares do Ensino Médio”*, destinado a subsidiar as discussões de seminários regionais, realizados com o fito de consolidar a organização curricular do Ensino Médio (in *site* do MEC: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)). No título referente à Filosofia, ao tratar das relações entre a LDB, as DCNEM e os PCNEM, encontra-se a consideração de que: *“Ao contrário da legislação, não só os PCN dão tratamento disciplinar à Filosofia como, de modo singular, defendem sua obrigatoriedade. É evidente que, não podendo tornar obrigatório o que a LDB apenas faculta, os PCN tomam a defesa da área e recomendam a presença obrigatória de um profissional de Filosofia no Ensino Médio” (g.n.)*

Em resumo, há uma diretriz de que *ao final do Ensino Médio, o educando demonstre, entre outros, o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.*

Quanto ao *formato de disciplina*, não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular, seja da base nacional comum, seja da parte diversificada. As escolas têm autonomia quanto à sua concepção pedagógica e à formulação de sua correspondente proposta curricular, *“sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”*, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho. O fato é que poucas escolas adotam concepções mais flexíveis e inovadoras, que a LDB permite e as DCNEM incentivam, com a autonomia que dão às instituições educacionais e aos sistemas de ensino, concepções essas que conduzam à construção de currículos de arquitetura diversa da estruturada habitualmente por disciplinas (por exemplo, por unidades de estudos, atividades e projetos interdisciplinares). A maioria das escolas mantém a concepção curricular mais comum, estruturada em disciplinas, entendidas estas, na prática, como recortes de áreas de conhecimento, sistematizados e distribuídos em aulas ao longo de um ou mais períodos escolares, com cargas horárias estabelecidas em calendário, sob a responsabilidade de docentes específicos e devidamente habilitados para cada uma delas. Para essas escolas, as dúvidas quanto à capacidade de efetivação do prescrito na LDB e nas DCNEM são maiores, pois, se os professores estão comprometidos com o desenvolvimento do programa de suas disciplinas, dificilmente terão condições de dar tratamento *interdisciplinar e contextualizado aos necessários conhecimentos de Filosofia e Sociologia*, ou mesmo outros, tão requeridos para o exercício da cidadania e para atender ao dever de *“vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”*, além das legalmente obrigatórias História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental, esta assim definida pela Lei nº 9.795/99.

Essas dúvidas não desmerecem os professores, pois decorrem, muito, de outros fatores, que vão, desde o tipo de formação nas licenciaturas, até o generalizado regime “horista” de trabalho, passando pelo processo de gestão da escola, por sua proposta pedagógica e, sobretudo, por seu zelo em executá-la tal

como concebida. Voltando à questão objeto deste Parecer, constata-se e reafirma-se que **é obrigatório atender à diretriz** de que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação sejam organizados de tal forma que, *ao final do Ensino Médio, o educando demonstre, entre*

7

*outros, o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.*

Coloca-se, então, a questão: como garantir a eficácia dessa diretriz, se não forem efetivados processos pertinentes de ensino e aprendizagem que propiciem esses conhecimentos?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM deram interpretação que adiantou, em parte, sua solução, pois considerou, na composição e no tratamento a ser dado ao currículo do Ensino Médio, a Filosofia e a Sociologia como equiparadas à Educação Física e à Arte, estas, sim, contempladas pelo art. 26 da LDB como componentes curriculares dessa etapa da Educação Básica. A propósito dos componentes Educação Física e Arte, contemplados pelo art. 26, sem ressalva (como a do art. 26-A, § 2º, o faz para História e Cultura Afro-Brasileira), não podem deixar de ter o mesmo tratamento que os demais componentes indicados no mesmo artigo. Assim, no caso de estruturação curricular por disciplinas, Educação Física e Arte devem ser incluídas e tratadas como tais. História e Cultura Afro-Brasileira (art. 26-A da LDB) e Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99) serão sempre tratadas de forma transversal, permeando, pertinentemente, os demais componentes, pois, assim, explicitamente, determinam as respectivas disposições legais. No caso de organização curricular baseada, por exemplo, em unidades de estudos, atividades e projetos interdisciplinares e contextualizados, e não por disciplinas segmentadas, é desnecessário dar-lhes um caráter de exceção, como é feito no art. 10, § 2º, da Resolução CNE/CEB nº 3/98, pois, aí, o tratamento “interdisciplinar e contextualizado” é a regra para todos os componentes. Pode-se, nessa oportunidade, avançar mais, indicando-se, como diretriz, a obrigação das escolas garantirem a completude e a *coerência de seus projetos pedagógicos*, dando o mesmo valor e tratamento aos componentes do currículo que são obrigatórios, seja esse tratamento por disciplinas, seja por formas flexíveis, como por unidades de estudos, atividades ou projetos interdisciplinares e contextualizados, por desenvolvimento transversal de temas ou outras formas diversas de organização, como a LDB possibilita e as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam normativamente. É cabível e oportuno, ainda, reforçar, como diretriz, que a proposta pedagógica de toda e qualquer escola do país deve assegurar, efetivamente, que, ao final do Ensino Médio, o educando demonstre, entre outros, o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. Se a escola tem autonomia para desenvolver na própria concepção pedagógica, o que, aliás, é garantido pela Constituição Federal e reiterado pela LDB, ela tem, por outro lado, a obrigação de coerência nessa concepção, bem como no seu planejamento, na sua organização e na sua execução. Nesse sentido, se a escola planejou e organizou seu currículo, no todo ou em parte, com base em disciplinas, a lógica obriga que os componentes obrigatórios, sem ressalva legal, sejam oferecidos da mesma forma. Se a escola, ao contrário, usando da autonomia que lhe dá a Lei, organizou seu currículo de outra forma, do mesmo modo deverá dar tratamento a todos os componentes obrigatórios. Portanto, observando a coerência exigida pela base legal e normativa vigente, os conhecimentos relativos à Filosofia e à Sociologia, da mesma forma que os componentes Arte e Educação Física, devem estar presentes nos currículos do Ensino Médio, inclusive na forma de disciplinas específicas, sempre e quando a escola, valendo-se daquilo que a Lei lhe faculta, adotar no todo ou em parte, a organização curricular por disciplinas.

8

Para garantia do cumprimento da diretriz da LDB, referente à Filosofia e à Sociologia, não há dúvida de que, qualquer que seja o tratamento dado a esses componentes, as escolas devem oferecer condições reais para sua efetivação, com professores habilitados em licenciaturas que concedam direito de docência desses componentes, além de outras condições, como, notadamente, acervo pertinente nas suas bibliotecas. Para finalizar, não se pode deixar de considerar a necessidade de revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, visando à sua revitalização. Já são passados oito anos de sua edição, período no qual inovações foram propostas, experiências foram desenvolvidas, estudos e pesquisas foram realizados. Alterações legislativas foram efetivadas, sendo que a LDB já sofreu várias emendas, algumas delas referentes, justamente, ao Ensino Médio. Outras leis foram promulgadas, que interferem nesse ensino, como as Leis Federais nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação), nº 9.795/99 (Política Nacional de Educação Ambiental), e

nº 11.161/2005 (oferta do ensino da língua espanhola). De qualquer modo, norma da magnitude das Diretrizes que, por vez primeira foi elaborada e editada, tem, inevitável e desejavelmente, um caráter de orientação inicial de trabalho. Já é tempo de avaliar seus resultados, propriedades e inadequações e, sobretudo, de incorporar dados das experiências e de retornar ao debate com a comunidade educacional e com a sociedade civil, contribuindo para que o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, se corporifique, verdadeiramente, como um projeto da Nação.

## **II – VOTO DOS RELATORES**

Diante do exposto, e nos termos deste parecer, votamos para que se altere a redação do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, especificamente:

a) que seja alterado o § 2º do artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que deverá ter a seguinte redação:

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

b) que sejam incluídos os § 3º e 4º no artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, com a seguinte redação:

*§ 3º - No caso de escolas que adotarem organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia. § 4º - Os componentes História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental serão, em todos os casos, tratados de forma transversal, permeando, pertinentemente, os demais componentes do currículo.*

c) que seja incluída orientação no sentido de que os currículos dos cursos de Ensino Médio deverão ser adequados a essas novas disposições, sendo que, no caso do § 3º, acrescentado ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, devem os sistemas de ensino, no prazo de um ano a contar da data de publicação da Resolução decorrente deste Parecer, fixar as medidas necessárias para a referida inclusão de disciplinas de Sociologia e de Filosofia. Propõe-se, em consequência, a aprovação do Projeto de Resolução em anexo.

9

Brasília (DF), 7 de julho de 2006.

Conselheiro Cesar Callegari – Relator

Conselheiro Murílio de Avellar Hingel – Relator

Conselheiro Adeum Hilário Sauer – Relator

## **III – DECISÃO DA CÂMARA**

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto dos Relatores.

Sala das Sessões, em 7 de julho de 2006.

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Presidente

Conselheira Maria Beatriz Luce – Vice-Presidente

1

## **PROJETO DE RESOLUÇÃO**

Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº

3/98, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

A Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do artigo 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº /2006, homologado por despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação em , resolve:

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

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

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

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

*§ 4º - Os componentes História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental serão, em todos os casos, tratados de forma transversal, permeando, pertinentemente, os demais componentes do currículo.*

**Art. 3º** Os currículos dos cursos de Ensino Médio deverão ser adequados a estas disposições.

Parágrafo Único No caso do § 3º, acrescentado ao Artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os sistemas de ensino deverão, no prazo de um ano a contar da publicação desta Resolução, tomar as medidas necessárias para a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo das escolas de Ensino Médio.

**Art. 4º** Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

CLÉLIA BRANDÃO ALVARENGA CRAVEIRO

Presidente da Câmara de Educação Básica

## **Anexo E - RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 4/ 2006**

### **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO Nº 4, DE 16 DE AGOSTO DE 2006. (\*)**

*Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98,  
que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais  
para o Ensino Médio.*

A Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do artigo 9º da Lei nº 4.024/1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131/1995, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 38/2006, homologado por despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 14/8/2006, resolve:

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

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

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

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

*§ 4º Os componentes História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental serão, em todos os casos, tratados de forma transversal, permeando, pertinentemente, os demais componentes do currículo.*

Art. 3º Os currículos dos cursos de Ensino Médio deverão ser adequados a estas disposições.

Parágrafo único. No caso do § 3º, acrescentado ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os sistemas de ensino deverão, no prazo de um ano a contar da publicação desta Resolução, tomar as medidas necessárias para a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo das escolas de Ensino Médio.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

**CLÉLIA BRANDÃO ALVARENGA CRAVEIRO**

Presidente da Câmara de Educação Básica

(\*) CNE. Resolução CNE/CEB nº 4/2006. Diário Oficial da União, de 21 de agosto de 2006, Seção 1, p. 15

## **Anexo F - RESOLUÇÃO CEED/RS nº 291/2007**

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

**RESOLUÇÃO Nº 291, de 11 de abril de 2007.**

*Dispõe sobre a inclusão obrigatória de Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio, no início do ano letivo de 2008, nas instituições de ensino que integram o Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.*

O **CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL**, com fundamento no Artigo 11, inciso III, item 4, inciso IV, item 1 e inciso XIX, da Lei estadual nº 9.672, de 19 de junho de 1992, com as alterações introduzidas pela Lei estadual nº 0.591, de 28 de novembro de 1995,

### **RESOLVE:**

Art. 1º - As instituições de ensino integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul devem incluir, obrigatoriamente, Filosofia e Sociologia no currículo do ensino médio a partir do início do ano letivo de 2008.

Art. 2º - As propostas pedagógicas estruturadas por componentes curriculares ou que adotarem outra organização curricular devem incluir Filosofia e Sociologia, assegurando tratamento interdisciplinar e contextualizado que possibilite ao educando a “*formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*” (Art. 35, inciso III, LDBEN).

Art. 3º - Independente da organização curricular adotada pela instituição de ensino deve a mesma oferecer condições para a inclusão de Filosofia e Sociologia com professores habilitados para a docência desses componentes, bem como com acervo bibliográfico adequado.

Art. 4º - As mantenedoras têm prazo de até 05 (cinco) anos a contar da publicação desta Resolução para que os componentes curriculares sejam ministrados por professores licenciados em Filosofia e Sociologia ou Ciências Sociais, respectivamente.

Art. 5º - O Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul recomenda que as instituições de ensino e suas mantenedoras incluam no currículo escolar, no mínimo, dois períodos semanais de cada um dos componentes curriculares – Filosofia e Sociologia – em um dos anos do ensino médio para os alunos que iniciam o 1º ano desse curso a partir de 2008.

Art. 6º - A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Em 27 de março de 2007.

*Cecília Maria Martins Farias* - relatora

*Ruben Werner Goldmeyer*

*Antônio Maria Melgarejo Saldanha*

*Indiara Souza*

*Maria Eulalia Pereira Nascimento*

*Terezinha Galdino da Silva Azzolin*

Aprovada, por maioria, em sessão plenária de 11 de abril de 2007, com a abstenção do Conselheiro Ruben Werner Goldmeyer.

*Sônia Maria Seadi Veríssimo da Fonseca*

Presidente

## **Anexo G - SÍNTESE DO CURRÍCULO LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS / UFRGS - DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS OBRIGATÓRIAS**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
Currículo LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS  
Créditos Obrigatorios: 134  
Créditos Eletivos: 34  
Semestre selecionado: 2008/1

### **DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS OBRIGATÓRIAS**

#### **Etapa 1**

##### **ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA**

A organização da escola enquanto mediação de políticas, de ideologias, de interesses e de finalidades da educação brasileira. Abordagens pedagógico-organizacionais da escola enquanto produtora de subjetividade e em termos de suas contradições e mediações. O espaço para a construção de uma escola pública, democrática e de qualidade.

##### **SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - A**

Estudo sociológico de temáticas relacionadas à educação com ênfase no contexto brasileiro. Orientações teóricas e pesquisa sobre educação.

#### **Etapa 2**

##### **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: HIST. DA ESCOLARIZAÇÃO BRAS. E PROC PEDAGÓGICOS**

Estudo analítico do processo histórico de escolarização moderna no Brasil, com destaque para as práticas educativas e visões pedagógicas presentes na institucionalização da escola. A educação escolar associada às relações de classe, gênero e etnia enquanto constituintes e constituidoras da produção e reprodução das desigualdades sociais. Investigação das campanhas ou lutas de movimentos sociais em direção à universalização da educação escolar.

##### **POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

A educação escolar como direito da cidadania e como dever do Estado na sociedade brasileira. Políticas atuais de atendimento do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino e nas escolas: fundamentos, orientações e planos da ação.

#### **Etapa 3**

##### **FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO I**

Bases filosófico-antropológicas da educação. O ato educativo: aspectos estéticos, éticos, e epistemológicos. Relação da educação com a linguagem, a cultura e o trabalho. Unidade, diversidade e complexidade do processo educativo.

##### **PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I - A**

Introdução ao estudo da(s) psicologia(s) e seu interesse para o campo da educação. A constituição do sujeito (desenvolvimento/aprendizagem) na sua relação com os outros no âmbito da cultura. Estudo das relações entre professores e alunos.

#### **Etapa 4**

##### **ENSINO E IDENTIDADE DOCENTE**

Disciplina que visa criar condições para os alunos analisarem/articularem os conhecimentos que constroem o perfil do professor: os saberes, o saber-fazer, as competências e as habilidades que servem de base para o trabalho docente no espaço escolar.

##### **TEORIA DO CURRÍCULO**

Teorias da educação e currículo. Currículo e sociedade. Currículo e ideologia. Currículo e relações de poder. Conhecimentos cotidianos e escolares. Conhecimento escolar e competências: seleção e distribuição.

#### **Etapa 5**

## ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO

Princípios básicos de organização curricular em situação de ensino-aprendizagem; vivência de situações práticas de currículo nos níveis de ensino fundamental e médio, na ótica da participação e do compromisso social.

## PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II

Estudo das teorias psicológicas que abordam a construção do conhecimento, destacando as teorias interacionistas e suas contribuições para a pesquisa e as práticas educativas

Etapa 6

## ESTÁGIO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS I

A disciplina visa a reflexão e a problematização dos saberes em circulação no processo de ensino e aprendizagem - princípios e conteúdos específicos - da Área de Ciências Sociais, oportunizando a inserção, a convivência e a docência compartilhada do professor-estagiário junto ao contexto das instituições de Educação Básica.

Etapa 7

## ESTÁGIO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS II

A disciplina visa oportunizar situações de observação do contexto escolar e de regência/docência por parte do professor-estagiário junto às instituições de Educação Básica. Pretende orientar o estagiário na construção de referencial teórico consistente e na articulação de temáticas pertinentes ao estágio e à elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso na Área de Ciências Sociais.

Etapa 8

## ESTÁGIO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS III

A disciplina visa oportunizar situações de observação do cotidiano escolar e de regência/docência por parte do professor-estagiário junto às instituições de Educação Básica. Pretende desenvolver aprendizagens significativas e competências que qualifiquem a prática docente do professor-estagiário no âmbito das Ciências Sociais, com ênfase na elaboração e execução do Planejamento Didático-pedagógico, bem como na orientação do Trabalho de Conclusão de Curso.

## DISCIPLINAS VOLTADAS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB RESPONSABILIDADE DO DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA:

Etapa 5

### SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO - TEORIA E PRÁTICA

A disciplina propicia a discussão teórica sobre a importância de ensinar sociologia para os alunos do ensino médio (por que ensinar). Informa sobre a situação atual deste ensino, no Rio Grande do Sul e no Brasil. Propõe a reflexão sobre os problemas para o ensino da sociologia. Analisa teoricamente os parâmetros sociológicos que norteiam a seleção do conteúdo programático (o que ensinar) e da concepção teórico-metodológica (como ensinar) a sociologia. Oportuniza experiências de aprendizagem ao exercitar: o conhecimento sobre os programas de sociologia trabalhados nas escolas secundárias, a seleção de material didático para a prática da disciplina e a elaboração de um pré-programa de sociologia para alunos do ensino médio.

Etapa 7

### ENSINO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Abordagem de temas emergentes da sociedade brasileira. Comparação de diferentes sociedades. A sociologia e a explicação da realidade social. Análise das possibilidades de transformação da sociedade brasileira.

## DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS ELETIVAS

### EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL: HISTÓRIA E POLÍTICA

História e política da educação de adultos no Brasil. Concepções sobre educação de adultos e educação popular: práticas educativas e ideologias subjacentes. A apropriação do conhecimento como entendimento da realidade e condição da cidadania.

#### ENSINO EM ESPAÇOS ESCOLARES

Disciplina que tem como foco articular os processos de produção da identidade dos professores e do saber ensinar em situações concretas, examinando o lugar da pesquisa e da ética na formação e na atividade docente.

#### MÍDIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS EM ESPAÇOS ESCOLARES

Disciplina de caráter teórico-prático que visa estudar os processos pedagógicos da mídia e das tecnologias digitais e suas implicações/relações no que diz respeito ao ensino e aprendizagem escolar.

#### POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Conhecimento e análise de políticas governamentais da atualidade para a área da educação, abrangendo suas bases conceituais e normativas e o plano da implementação. Relações entre políticas governamentais para o setor educacional, em diferentes entes federativos, e a democratização da sociedade brasileira, com suas implicações para o espaço escolar.

---

#### PROJETOS DE APRENDIZAGEM EM AMBIENTES DIGITAIS

Nesta disciplina serão estudadas situações experimentais desenvolvidas na modalidade de Projetos de Aprendizagem, enfocando a construção de conhecimento nas diferentes áreas do currículo, os usos dos recursos tecnológicos para atividades colaborativas, a introdução de metodologias interdisciplinares e formas alternativas de avaliação da aprendizagem.

#### SEMINÁRIO: EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS

Relações entre educação e movimentos sociais. Dimensão educativa nos movimentos sociais. Propostas educativas dos movimentos sociais.

#### SEMINÁRIO: EDUCAÇÃO, TRABALHO E PROFISSÃO

Estudo das relações entre organização social e trabalho. A questão profissional na realidade brasileira. Educação, novas tecnologias e a ordem social.

#### SEMINÁRIOS DE ESTUDOS I

Desenvolvimento de tema específico da política administrativa e pedagógica dos espaços educativos de ensino fundamental e médio.

#### SEMINÁRIOS DE ESTUDOS II

Estudo de fatos administrativo-pedagógicos dos espaços educativos de ensino fundamental e médio que emergem da práxis dos alunos em situações de aprendizagem e de convivência em instituições educacionais.

Informações disponíveis em:

<<http://www1.ufrgs.br/graduacao/xInformacoesAcademicas/curriculo.php?CodCurso=312&CodHabilitacao=95&CodCurriculo=268&sem=2008012>> Acesso em 20 jan. 2008.