



# Universidade Estadual de Londrina

---

DANIEL VITOR VICENTE

**A FORMAÇÃO DO QUADRO DOCENTE DA DISCIPLINA DE  
SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARANÁ: ANÁLISE DE  
DADOS DO CENSO ESCOLAR A PARTIR DA SOCIOLOGIA DO  
CONHECIMENTO COMO MÉTODO DE COMPREENSÃO DO CAMPO  
EDUCACIONAL**

---

LONDRINA – PARANÁ  
2011

DANIEL VITOR VICENTE

**A FORMAÇÃO DO QUADRO DOCENTE DA DISCIPLINA DE  
SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARANÁ: ANÁLISE DE  
DADOS DO CENSO ESCOLAR A PARTIR DA SOCIOLOGIA DO  
CONHECIMENTO COMO MÉTODO DE COMPREENSÃO DO CAMPO  
EDUCACIONAL**

Trabalho apresentado como requisito parcial  
para a Conclusão do Curso de Ciências Sociais  
do Centro de ciências Humanas e Letras da  
Universidade Estadual de Londrina.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Ileizi Luciana Fiorelli Silva

Universidade Estadual de Londrina

---

Prof. Dr<sup>a</sup> Ângela Maria de Sousa Lima

Universidade Estadual de Londrina

---

Prof. Dr. Ronaldo Baltar

Universidade Estadual de Londrina

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011

## DEDICATÓRIA

Em memória de minha querida e amada mãe.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente e acima de tudo.

Agradeço à Universidade Estadual de Londrina por permitir, através da educação pública, a minha formação superior.

À minha orientadora Ileizi Fiorelli, pela paciência, carinho, respeito e dedicação à minha pessoa. Pelos conselhos pessoais e acadêmicos, pela sensibilidade ante minhas fraquezas, dúvidas e dificuldades. Pelo apoio e acolhida ao saber de minhas recentes perdas e desencontros. Aos professores da banca, por participarem diretamente de minha formação intelectual e pessoal. Por todo o esforço e paciência à nossa juventude, aos futuros sociólogos.

A todos os professores de minha graduação, por possuírem um sólido conhecimento, indispensável à nossa formação intelectual. Por se dedicarem com carinho à nossa graduação.

À minha querida e amada namorada Thaisa Dias, que está ao meu lado desde o primeiro dia de aula na universidade. Sem a sua enorme paciência, carinho e persistência (que só as mulheres tem), acredito que nada disso teria sido possível. Pelos conselhos, broncas e momentos que vivemos em função do aprendizado e de nossa formação. Pelo carinho e doação, amor e dedicação. Pela fé depositada em mim, por acreditar que fosse capaz de realizar tudo o que já realizei, e pelo que realizamos juntos. E por tudo o que ainda realizaremos juntos.

Aos meus grandes amigos da graduação. Aqueles que estiveram mais próximos de mim no momento que mais precisei. A todos os momentos de descontração, diversão, humor e trocas ricas de experiências pessoais. A todos os momentos em que nos unimos para sermos uma ideia só. Devo a eles todo o meu carinho.

À minha família. Pai, irmãos e cunhadas. Juntos passamos por momentos muito difíceis, e por mais desorientados que nos encontrássemos, o amor e o respeito à família falou mais alto. As minhas tias e tios, por todas as orações que prometeram fazer a mim para que tudo desse certo e que não desistisse de meus objetivos. A todos os meus familiares que me apoiaram a continuar os estudos e não abandonar meus sonhos.

## EPÍGRAFE

“Tudo evoluiu; não há realidades eternas: tal  
como não há verdades absolutas.”

Friedrich Nietzsche

VICENTE, Daniel Vitor. **A formação do quadro docente da disciplina de Sociologia na educação básica no Paraná**: Análise de dados do Censo Escolar a partir da Sociologia do Conhecimento como método de compreensão do campo educacional. 2011. 88. Trabalho de Conclusão de Curso de Ciências Sociais – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

## RESUMO

Este trabalho buscou compreender, com fundamentação teórica baseada na Sociologia do Conhecimento e Sociologia do Currículo, algumas características sobre a disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Foram realizadas abordagens, interpretações e revisões teóricas relativas à produção do conhecimento nas Ciências Sociais, a formação de professores no sistema educacional brasileiro, a constituição da disciplina de Sociologia na Educação Básica. Com o embasamento teórico de Mannheim, pode-se compreender a produção e disposição de conhecimentos como uma produção social, relacionadas diretamente com as condições sócio-histórica dos agentes e instituições sociais, buscando legitimar e dispor uma produção de conhecimento hegemônica, intencionadas à manutenção e ordem social. Com as contribuições de Bernstein, Compreendeu-se que o discurso pedagógico está de acordo com os regulamentos e sistemas hegemônicos, ideológicos e dominantes de uma sociedade em seu contexto particular. Estes são organizados e elaborados a partir de outros discursos, de outras produções de conhecimento próprias. São extraídos das diversas áreas da produção do conhecimento, e realocados e dispostos sob uma nova organização, interesses e objetivos. O resgate histórico da disciplina de Sociologia no Brasil é uma demonstração de como as apropriações dos inúmeros discursos de produções de conhecimento pelas agências de recontextualização oficial, MEC, Secretarias de Educação, são capazes de utilizar os conhecimentos e a produção científica de uma ciência própria, como instrumento de regulação, formação e instrução, visando a criação de identidades pedagógicas. A elaboração das tabelas com dados obtidos pelos microdados do censo escolar, demonstrando o quadro de profissionais da disciplina de Sociologia, ratifica o possível resultado das disposições legais que estruturam os discursos pedagógicos relativos à formação docente, ao currículo de formação das competências dos profissionais. Somado ao fato da grande número de profissionais que sequer possuem habilitação dos cursos superiores em licenciatura, há uma intencionalidade em não privilegiar as disciplinas escolares de forma clássico-científica, evidenciando que a formação para uma abordagem flexível dos conteúdos das disciplinas escolares se dá em grande escala. Assim, a contribuição deste trabalho pode ser relevante como uma possível demonstração do quadro de profissionais da disciplina de Sociologia, durante o ano de 2010, cuja abordagem neste trabalho, se deu em relação às formações destes educadores.

**Palavras-chave:** Sociologia, Ensino Médio, formação docente, Estado do Paraná.

Vicente, Daniel Vitor. **The formation of teaching framework of the discipline of sociology in basic education in Paraná:** Analysis of data from the School Census from sociology of knowledge as a method of understanding the educational field. 2011. 88. Course Work Completion of Social Sciences – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2011.

## **ABSTRACT**

This study attempts to understand, based on theoretical foundations in Sociology Sociology of Knowledge and the Curriculum, some features about the discipline of sociology in high school. Approaches were performed, interpretation and theory for the production of knowledge in social sciences, teacher education in the Brazilian educational system, the constitution of the discipline of sociology in Basic Education. With the theoretical foundation of Mannheim, one can understand the production and provision of knowledge as a social production, directly related to the socio-historical agents and social institutions, seeking to legitimize and to have a hegemonic knowledge production, meaning the maintenance and the social order. With the contributions of Bernstein, realized that the pedagogical discourse is in accordance with the regulations and systems hegemonic and dominant ideology of a society in their own context. These are organized and prepared from other discourses, other own production of knowledge. They are drawn from various areas of knowledge production, and relocated and placed under a new organization, interests and goals. The historical review of the discipline of sociology in Brazil is a demonstration of how the appropriations of the numerous speeches of production of knowledge by official agencies of recontextualization, MEC, Education Departments, are able to use scientific knowledge and the production of a science itself, as regulatory instrument, training and education, aiming to create pedagogical identities. The preparation of tables with data obtained by the school census microdata, demonstrating the professional staff of the discipline of sociology, confirms the potential result of laws that structure the pedagogical discourses relating to teacher training, the training curriculum of professional skills. In addition to the fact that many professionals do not even have the qualification degree in higher education, there is an intention not to focus on school subjects in a classical-scientific evidence that training for a flexible approach to the content of school subjects is in large scale. Thus, the contribution of this work may be relevant as a possible demonstration of the professional staff of the discipline of sociology, in the year 2010, whose approach in this work, took over the training of educators.

**Keywords:** Sociology, School, teacher training, state of Paraná.

## LISTA DE SIGLAS

CENP	Coordenaria de Estudos e Normas Pedagógicas
CNE	Conselho Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IES	Instituições de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SEESP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPR	Universidade Federal do Paraná



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Quantidade de Professores Licenciados, por curso de formação superior, docentes no Ensino Médio – Paraná, 2010_____	37
Tabela 2 –	Formação dos professores, habilitados em Licenciatura e Bacharelado, docentes da disciplina de Sociologia – Paraná, 2010	38
Tabela 3 –	Professores que lecionam a disciplina de Sociologia, por áreas de cursos de formação superior – Paraná, 2010_____	39
Tabela 4 –	Profissionais com curso superior, habilitação em bacharelado, que lecionam a disciplina de Sociologia – Paraná, 2010_____	40
Tabela 5 –	Profissionais com curso superior, habilitação em licenciatura, que lecionam a disciplina de Sociologia – Paraná, 2010._____	42
Tabela 6 –	Quantidade de Licenciados, por curso de formação superior – Paraná, 2010._____	44
Tabela 7 –	Curso de pós-graduação – Especialização_____	44
Tabela 8 –	Curso de pós-graduação – Mestrado_____	44
Tabela 9 –	Curso de pós-graduação – Doutorado_____	44



## INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende problematizar o processo de implantação da sociologia nas três series do Ensino Médio a partir de 2008, especialmente no quadro de formação dos professores da disciplina de Sociologia do Estado do Paraná.

A necessidade de pensar e de investigar a situação e a trajetória da disciplina de Sociologia vincula-se à sua intermitência nas escolas e sua “aderência” aos discursos pedagógicos oficiais, buscando compreender esta conjuntura atual da educação no Brasil. Estes discursos pedagógicos, através da história da educação brasileira, puderam configurar e alterar as estruturas, moldes e disposições das finalidades da educação nas escolas.

Neste caso, pode-se direcionar e estruturar a seguinte análise a partir de alguns eixos estabelecidos: primeiramente, compreender como se produziu historicamente a consolidação da disciplina de Sociologia na educação básica no Brasil até os dias atuais. Como não há a possibilidade de estabelecer um panorama nacional de como estas relações se objetivaram e foram produzidas nas escolas desde meados de 1890, esta reconstrução é necessária para que se situe em que estágios e processos se desenvolveram a disciplina, a nível oficial e institucional. Para uma delimitação mais específica e precisa, demarco esta trajetória para o Estado do Paraná. Assim, por conseguinte, busca-se a trajetória da disciplina na educação básica neste Estado, que possui algumas divergências e convergências em relação ao nível nacional.

Após este momento, faz-se necessário o diálogo entre os agentes que configuram a educação básica em relação à disciplina de Sociologia no atual ensino médio. Uma reconstrução histórica, baseada em pesquisas sociológicas, pedagógicas e históricas é capaz de demonstrar como se configurou a formação docente no Estado, e como foi ajustada esta sua relação com a educação básica. Como principal ferramenta de análise para a disposição destes profissionais atualmente, os dados obtidos através do Censo Escolar do ano de 2010 podem demonstrar quais são os profissionais e docentes que presentemente completam o quadro da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. As reformas educacionais brasileiras relativas à formação docente, que refletem atualmente a configuração do currículo das competências, apontam para a compreensão de que a formação docente seja compreendida como instrumentos e princípios de regulação social. Em relação ao currículo das competências, as críticas referentes a esta formatação curricular são examinadas a partir da formação flexível e aligeiradas dos profissionais da educação, da organização curricular da educação básica pautada em uma desvalorização das ciências de referencia e das disciplinas,

valorizando então a transdisciplinariedade dos conhecimentos, e a abordagem das variadas disciplinas de forma interdisciplinar e contextualizada. Assim, há uma hipótese a ser considerada de que o quadro de professores que ministra a disciplina de Sociologia se apresenta a partir de uma formação variada de profissionais.

Assim, é proposta uma investigação em relação ao Ensino de Sociologia na Educação Básica no Paraná. Ao definirmos tal questão, algumas problemáticas são logo então indicadas: pode-se indagar quais são os pressupostos necessários para o ensino de Sociologia no Ensino Médio; quais são os objetivos, as finalidades da abordagem desta disciplina nas grades curriculares de ensino. Quem é o professor de Sociologia no Ensino Médio, e qual é a sua formação? Ou ainda, sob quais métodos, diretivas e abordagens de ensino a educação paranaense está configurada e qual a ação e relação do Cientista Social dentro deste contexto. Outra indagação se dá no sentido de compreender se a formação docente para Ciências Sociais/Sociologia está de acordo com o ensino de sociologia no Ensino Médio; ou, para finalizar, é possível que um professor (ou futuro) Sociólogo seja capaz de compreender ou observar o contexto da educação básica brasileira a partir das bases sociológicas?

O universo a ser pesquisado neste trabalho justifica-se pelo pressuposto de que a organização educacional brasileira está relacionada a diversos contextos e agentes específicos: a políticas educacionais para educação básica; os discursos pedagógicos oficiais que estruturam e legalizam o universo educacional; a organização curricular da formação superior no Brasil, também estruturada por discursos pedagógicos oficiais específicos, entre outros. Assim, torna-se relevante uma tentativa de análise destes múltiplos fatores e variáveis do contexto educacional. Na impossibilidade de uma pesquisa participante, ou elaboração de questionários, direcionados a uma compreensão das representações sociais dos professores sobre educação, ensino de Sociologia e educação brasileira, a abordagem deste trabalho será inteirada a partir de uma revisão teórica e contextual dos fatores anteriormente apresentados. Em relação ao quadro da formação dos profissionais que lecionam a disciplina de Sociologia, busca-se uma análise quantitativa deste contexto educacional, e pretende-se a abordagem das características respectivas à organização curricular para a formação superior dos profissionais do sistema de educação básica.

A problematização destas considerações parte do pressuposto de que o professor da disciplina de sociologia do ensino médio, que é também um sociólogo de formação superior, possui um aparato intelectual suficiente para transformar o seu espaço profissional como objeto de análise sociológica. Pois então, problematizar e propor questões relevantes sobre a atividade profissional do professor da disciplina de Sociologia no ensino médio, como esta

sua atividade profissional está condicionada a seu contexto histórico-social e buscar, entre a literatura e a metodologia das Ciências Sociais um meio, um caminho que possa contribuir com a elucidação desta grande empreita, a de refletir sobre a prática docente e relacioná-la com questões e problemáticas da juventude contemporânea brasileira, é uma condição necessária para a apropriação de uma ciência que possa ser materializada, e o próprio campo e espaço profissional ser um universo de indagação e investigação social.

Se o educador não atribui esta característica à sua profissão ou as condições de trabalho o impedem, reitero para não esquecermos: O educador, e principalmente o Sociólogo, é sem dúvida um intelectual. Não é apenas um técnico necessário para cumprir promessas e articulações políticas, nem um arcabouço de conhecimento que mecanicamente transmite informações a um grupo social jovem. Seu campo profissional é sem dúvida um ambiente riquíssimo de interações humanas das mais variadas origens, e seu exemplo mais puro se justificam em sala de aula. O professor de sociologia é sim, um pesquisador, um intelectual, um agente que assume uma posição privilegiada, e é capaz de, juntamente com seu aparato intelectual, descobrir facetas e interações ocultas em seu campo profissional, e a partir destes, situar sua consciência para além das perturbações particulares, otimizando e constituindo sua disciplina com maior rigor e cientificidade, e partir de então, ser capaz de elaborar planos de ação e intervenção em seu campo profissional.

Compreender o ambiente escolar como (re)produtor dos conhecimentos historicamente produzidos pelas ações e relações humanas, como espaço de socialização vinculado as praticas pedagógicas, ao contexto político, e a projetos de vida e sociedade futuras fazem com que o contexto da educação escolar seja um dos mais relevantes, no que dizem respeito a uma análise crítica de como estes empreendimentos se desenvolvem, de como estas ações são planejadas e, sobretudo, de que forma os agentes da educação se formam, buscam preparar-se ou atribuir-se dos conceitos e significados que irão direcionar sua prática docente.

Há, no panorama educacional moderno, conforme Henry Giroux (1997), o dilema entre a dificuldade de o profissional educador participar ativamente nas chamadas reformas profissionais, e o desafio da união no debate público para perceber os erros, suscitar problemas que somente seu campo profissional é capaz de identificar. Para Giroux, esta condição pode ser entendida como uma ameaça, pois:

[...] vem na forma de uma série de reformas educacionais que mostram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública de oferecerem uma liderança intelectual e moral para a juventude de nosso país. (GIROUX, 1997).

Esta condição é análoga a realidade da educação básica nacional. Há uma relação direta entre as demandas sociais, estabelecidas por relações políticas, hoje internacionais, propostas e alterações políticas relacionadas principalmente ao trabalho, mas cujas mudanças espelham novas conjunturas em todas as outras esferas e realidades sociais. Na realidade escolar, Oliveira comenta que esta nova organização:

[...] repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que tem se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico.(OLIVEIRA, 2004)

É bem provável que um profissional da educação considere a sentença de Mannheim (1978) verdadeira:

A educação, tal e qual ocorre nas escolas ou outras instituições, é, sobretudo um assunto social. É um processo dinâmico, baseado na plasticidade da natureza humana e que colima a seleção de experiências sociais e pessoais para apresentação concentrada. (MANNHEIM, 1978)

Porém, há uma diferença entre considerar uma frase verdadeira e considerá-la como uma ideia, de teor valorativo, que poderia ser utilizada como princípio de conduta. A educação e suas problemáticas são uma questão pública, mas percebe-se que as perturbações individuais, na maioria das vezes, se sobrepõem a estas questões.

Deve-se considerar, acima de tudo, de que a realidade educacional brasileira, quando abordada, é sempre vista de um panorama de um nível macrossocial, exterior, e na maioria dos casos, generalista. Há de se convir que a dinâmica educacional, por mais que esteja estruturada ou legitimada por leis, diretrizes e projetos de governo, é um campo social singular, uma realidade específica, cujas especificidades são verificáveis em variados níveis e circundadas de um contexto social dinâmico e complexo. Assim, em certo sentido, não é apenas no aspecto jurídico-legal, ou em regras gerais que a realidade educacional é abordada, ou pode ser explicada, mas através de seus inúmeros contextos. Percebe-se, então, que na análise sociológica do sistema de educação nacional e suas relações com as práticas de ensino, as propostas de conteúdos e a organização burocrática específica dos docentes, esta pesquisa direciona-se para uma análise desta configuração em relação à disciplina de Sociologia, veiculada para a educação básica. Hoje, obrigatória em todas as séries do ensino médio, foi historicamente precedida de inúmeras interpretações, inserções e retiradas do sistema de ensino da Educação básica.

## 1. REFERENCIAL TEÓRICO

A subjetividade que há nas relações entre sujeito e objeto de pesquisa nas Ciências Sociais é sem dúvida sua grande especificidade. Esta subjetividade se efetiva em duas dimensões: a primeira diz respeito à subjetividade do próprio pesquisador em seu campo de análise, pois geralmente este é constituído também através das relações e situações que ele próprio analisa; a segunda pondera a subjetividade também de seu objeto de pesquisa. Como o objetivo das Ciências Sociais é tentar, através de seus métodos, compreender e explicar as complexas relações e interações sociais, suas materializações, seus modos de pensamento, nosso objeto de pesquisa volta-se justamente para as ações humanas, suas ideias e posições que moldam, configuram e modelam suas realidades. Assim, pode-se partir do pressuposto de que as etapas de pesquisa, metodologias e análise se desenrolam na relação do sujeito pesquisador e sujeito pesquisado, dado a dupla subjetividade existente nesta relação.

Esta perspectiva é sinteticamente proposta baseado nas teses de Michel Lowy, que postula quatro aspectos gerais quanto à determinação do pesquisador social e a sua produção de conhecimento. Lowy tece críticas ao modelo positivista de análise sociológica, que se engana teoricamente ao tentar associar tanto a postura do pesquisador, que deveria se assemelhar ao cientista da natureza – neutro, imparcial, distante e alheio -, quanto às dimensões das características da própria sociedade, que devia obedecer às regras das leis naturais, orgânicas, universais e independentes da intervenção humana.

O primeiro aspecto reflete sobre o caráter histórico dos fenômenos sociais, suscetíveis de transformação pela ação humana. Assim, a reflexão deve partir não do ponto de vista da compreensão, seguida de uma postura de resignação, mas sim com o intento de mudança, pois a gênese de toda mudança se baseia na motivação.

O segundo aspecto é o de que o pesquisador está geralmente, em maior ou menor grau, vinculado e condicionado por seu objeto de pesquisa.

As visões de mundo das classes sociais condicionam, pois, não somente a última etapa da pesquisa científica social, a interpretação dos fatos, a formulação de teorias, mas a escolha mesma do objeto de estudo, a definição do que é essencial e do que é acessório, as questões que colocamos à realidade, numa palavra, a **problemática** da pesquisa (LOWY, 1978).

Assim, a neutralidade científica que inicialmente foi tomada como princípio ordenador do pensamento, nos primórdios da Sociologia, é então, sob esta perspectiva Sociológica, negativa quanto à eficácia e profundidade de compreensão em que o pesquisador é capaz de se articular e desvendar. Partindo deste ponto de vista, não é errado pensarmos que

as questões que o educador levantaria após sua reflexão são frutos também de sua prática diária, ou derivativa de fatos ou fenômenos em que este também é atingido.

O terceiro e quarto residem no fato de que a parcialidade e pessoalidade demonstram o caráter político da atividade do pesquisador social: assim, a sua atuação, e conseguinte, as suas considerações são capazes de causar reações dentro de seu próprio campo de pesquisa. Estes aspectos são sem dúvida de grande importância, uma vez que se compreenda e aceite os outros aspectos determinantes, os resultados direcionados ou suas intenções deverão sempre estar relacionados com a perspectiva de mudança, seja ela imediata ou tardia. Assim, desde os primeiros passos apresentados, a visão de mundo em que a ação humana coletiva é capaz de realizar mudanças à dinâmica histórica deve ser constituída como base e pré-condição para afirmações valorativas, seus valores de conduta.

As considerações expostas parecem nos direcionar para as relações que são oriundas das conexões existentes entre diversas formas de organização do pensamento e de como estes refletem a organização e disposição dos agentes sociais num dado contexto. Ao considerar o caráter da mutabilidade, da transformação social através das relações humanas, deve-se considerar o espaço escolar uma variável determinante e de suma importância no tocante à sua instituição e seu espaço de poder privilegiado, ao ser capaz de direcionar, através de suas premissas e discursos, a formação de um “espírito de época”. Assim, considerar o espaço escolar como um ambiente de transmissão do conhecimento científico produzido historicamente pela sociedade, e considerá-lo também como um contexto de interação social produtor de conhecimento e de relações sociais específicas de uma história que se faz a todo o momento, fazem-nos considerar necessário identificar quais são estes conhecimentos produzidos, e sob quais características são influenciados e determinados.

### **1.1 A SOCIOLOGIA DO CONHECIMENTO: KARL MANNHEIM E BASIL BERNSTEIN**

Para realizar tal empreita, podemos considerar, entre as metodologias historicamente elaboradas, a Sociologia do Conhecimento, que encontra maior expressão em Karl Mannheim, como um método de análise sociológica capaz de compreender então como a produção humana do pensamento edificou e ainda edifica a produção histórica. Verifiquemos então alguns de seus principais pressupostos.

Assim, *“A principal tese da Sociologia do conhecimento é que existem modos de pensamento que não podem ser compreendidos adequadamente enquanto se mantiverem obscuras suas origens sociais”* (MANNHEIM, 1982). Desta forma, percebemos



primeiramente a necessidade da compreensão de que os modos de pensamento, as ideias em si, estão condicionados em conexão direta com a vida social, que é determinada coletivamente. Esta mesma vida social ativa e produtiva, pois então, é a condição necessária ao desenvolvimento e continuidade do processo histórico. Ao percebermos esta característica da realidade social, e conforme a metodologia de Mannheim, podemos então compreender que “*A Sociologia do Conhecimento busca compreender o pensamento no contexto concreto de uma situação histórico-social, de onde só muito gradativamente emerge o pensamento individualmente diferenciado*” (MANNHEIM, 1982). É provável que a partir deste método, relacionar um modo de pensamento ou configuração social decorrente deste através da situação histórico-social de um país independente, uma cultura específica ou grupo social também próprio, seu levantamento para pesquisa será consideravelmente reduzido. Porém, como afirma Mannheim,

A emergência do problema da multiplicidade de estilos de pensamento surgida no decorrer do desenvolvimento Científico e a perceptibilidade de motivações do inconsciente coletivo,, anteriormente veladas, é apenas um dos aspectos da preponderância da inquietação intelectual que caracteriza nossa época (MANNHEIM,1982).

Esta proposição nos direciona para a questão de que, ao analisarmos retrospectivamente o processo histórico que determinou as condições históricas sociais atuais, devemos partir de uma busca possível de todas as situações, modos de pensamento, suas contradições, ou seja, relações sociais que enquadram e delineiam a realidade social vigente.

Assim, torna-se a tarefa da história sociológica do pensamento analisar, sem considerar tendências partidárias, todos os fatores da situação social efetivamente existente que possam influenciar o pensamento. Esta história das ideias sociologicamente orientada destina-se a dotar os homens modernos de uma visão retrospectiva de todo o processo histórico (MANNHEIM, 1982).

Outro princípio que se deve seguir é o da complexa dinâmica social, efetivada entre a diferença entre culturas, ideologias e princípios de conduta. Então, “*chegamos atualmente ao ponto em que podemos observar com clareza que existem diferenças nos modos de pensamento não apenas em períodos históricos diferentes, mas também em culturas diferentes*” (MANNHEIM, 1982). Assim, ao realizarmos a tarefa de analisar quais condições sócio-históricas determinam o pensamento, devemos analisá-la não somente do ponto de vista da homogeneidade, neutralidade e uniformidade que tecem e forjam a história.. Segundo Mannheim (1982)

Só muito recentemente tornou-se possível investigar a hipótese de que, no passado assim como no presente, os modos de pensamento dominantes fossem suplantados por novas categorias, quando a base social do grupo, de

que certas formas de pensamento são características, se desintegra ou se transforma, sob o impacto da mudança social (MANNHEIM, 1982).

Estes discursos, ou modos de pensamento dominantes são as Ideologias. O autor realiza uma detalhada análise quanto à relação entre pensamento e existência, e a maneira como as condições sócio-históricas de grupos sociais, ou partidos políticos são capazes de desencadear perspectivas de mudança ou conservação.

O conceito de “ideologia” reflete a uma das descobertas emergentes do conflito político, que é a de que os grupos dominantes podem, em seu pensar, tornar-se tão intensamente ligados por interesse a uma situação que simplesmente não são capazes de ver certos fatos que iriam solapar seu senso de dominação. Está implícita na palavra “ideologia” a noção de que, em certas situações, o inconsciente coletivo de certos grupos obscurece a condição real da sociedade, tanto para si como para os demais, estabilizando-a, portanto (MANNHEIM, 1982).

O conceito de Ideologia elaborado por Mannheim é capaz de fazer compreender a maneira como estes modos de pensar, propostos por agentes políticos e discursos pedagógicos dominantes são determinantes nos processos do decurso histórico, uma vez que são capazes de direcionar estruturas de pensamento social, modelos e projetos sociais específicos, de acordo com relações de poder, lutas e conflitos simbólicos, de hegemonia política e ideológica. Este pressuposto pode ser verificado através das considerações de Silva (2007), cujos estudos puderam delimitar e compreender de que maneira a formação dos cientistas sociais fora determinada, planejada, de acordo com discursos hegemônicos reinantes, no Estado do Paraná. Para a autora, que analisou as grades curriculares das duas universidades de maior expressão na área de Ciências Sociais no Estado do Paraná, UFPR e Universidade Estadual de Londrina, os currículos e propostas de formação estavam de acordo com as formas dos discursos pedagógicos hegemônicos de cada época. De acordo com Silva (2007),

Podemos identificar quatro “modelos” de currículos que vem se mesclando ou se sucedendo nas reformas educacionais do país: currículo clássico-científico, currículo tecnicista (regionalizado), currículo das competências (regionalizado) e o currículo científico (SILVA, 2007).

A estrutura do modelo curricular clássico, que vigorou até o ano de 1971, era centrada, basicamente, ou na formação humanística, referida à preparação das elites para os cursos de forte poder simbólico vinculado aos cursos nobres, ou simplesmente voltado para o mercado de trabalho.

O modelo de currículo predominante para o ensino médio era o Clássico-Científico, calcado num modelo de escola dual, uma destinada à elite e outra à formação da mão de obra para as classes trabalhadoras. Os currículos eram organizados em torno das disciplinas, por isso o denominamos de científico e clássico porque tinham ainda um componente forte da tradição jesuítica,

com o ensino das letras, línguas latinas, didática livresca e de memorização, ou seja, um ensino conteudista (SILVA, 2007).

Assim, ainda que as ciências sociais estivessem, desde o início do século no país, vinculadas a um discurso por certas vezes positivista, ou reproduzidas por agentes sociais das mais diversas formações, tanto do ramo do direito, economia, teologia, conforme Meucci (2002), ela buscava garantir um esforço de produção científica do pensamento, e das estruturas de análise da modernização do país. Estas propostas se baseavam em pesquisas de campo, relatórios de observações, modelos de ensaios sobre o país e seus problemas, etc. Assim,

As identidades pedagógicas eram desenvolvidas a partir de um sentido de nação e modernização, que dependia das ciências de referência, ainda não plenamente constituídas no país, mas que simbolicamente direcionavam as práticas de ensino e a definição dos currículos. As identidades dos professores iam se formando pelas disciplinas, mesmo que não tivessem formação específica voltada para cada uma delas (SILVA, 2007).

A formatação do discurso ideológico foi atribuída de outro sentido a partir dos governos militares. Após a década de 1960, as tendências produtivas baseadas em interpretações da teoria do capital humano subordinaram o campo educacional ao sistema capitalista. A necessidade da qualificação da força de trabalho do país era emergente. Sobre este período, Saviani (2005) comenta:

A partir da reforma instituída pela lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, essa concepção produtivista pretendeu moldar todo o ensino brasileiro por meio da pedagogia tecnicista que, convertida em pedagogia oficial, foi encampada pelo aparelho de Estado que procurou difundir-la e implementá-la em todas as escolas do país (SAVIANI, 2005).

Esta forma de discurso alterava todo um *habitus*, uma forma de internalizar os conhecimentos, as aplicabilidades destes. A formação docente perde suas ciências de referência, não sendo abordadas em seus contextos específicos e históricos, mas em contextos de aplicabilidade produtiva. Silva (2007) relata:

[...] A formação de professores nessa perspectiva pode ser aligeirada, ser simplificada, porque os professores devem dominar apenas as técnicas de reprodução dos módulos e exercícios previamente determinados. O professor seria técnico e não o intelectual que dominaria suas ferramentas (SILVA, 2007).

Durante a década de 1980, no decurso da democratização brasileira, várias abordagens foram utilizadas na tentativa de estabelecer uma identidade ou um discurso dominante pedagógico no país. Assim, as abordagens permaneciam em contextos locais, regionais, ou no máximo, estaduais. Conforme analisa Silva:

as experiências de formulações de currículos permitiram a emergência de inúmeras propostas educacionais que, mesmo que divergissem em alguns sentidos, buscavam a superação de uma educação esvaziada de conteúdos e de sentido para os jovens (SILVA, 2007).

Podemos nos direcionar para o contexto sociopolítico que começa a ser construído a partir da década de 1990. Até este momento, a disciplina de Sociologia figurava entre debates locais e regionalizados de implementação nos currículos e grades da educação básica. Porém, com a promulgação da LDB de 1996, que dispunha a necessidade do aluno possuir os conhecimentos de Filosofia e Sociologia, reabriu o debate para um âmbito nacional. Assim, alguns documentos oficiais começaram a ser produzidos na tentativa de consolidar a disciplina, exemplos dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, de 1999.

Ileizi Silva analisa que esta abertura de possível interpretação da obrigatoriedade das disciplinas, o que a LDB não especifica claramente, foi logo postergada pela elaboração de um novo discurso pedagógico dominante para toda a educação brasileira.

Esse processo foi atropelado pelo crescimento de uma concepção de **currículo baseado no desenvolvimento das competências** e que retoma a ideia de **currículos regionalizados**, ou seja, baseados, em conhecimentos aplicados à realidade imediata. Interrompe-se, na maioria dos Estados o sentido de elaboração de **currículos científicos**. Grifos do autor (SILVA, 2007).

Sob os fundamentos “psicologizantes” dos processos de ensino e aprendizagem, na possibilidade da aprendizagem total, de todos e para todos, e, sobretudo na abordagem que a ciências de referencia são tomadas, a nova configuração pedagógica da educação era então baseada novamente na aplicabilidade imediata dos conteúdos, desta vez sustentada por “pacotes” financeiros elaborados por um projeto de globalização de relações diretas com o capital internacional. Neste sentido, não só a Sociologia, mas também as disciplinas que não figuravam como necessárias a uma nova reestruturação produtiva eram ou banidas dos currículos ou então abordadas nos temas transversais dos currículos. É o caso das disciplinas de Artes e Educação Física, por exemplo. Em relação à Sociologia:

No currículo das competências a sociologia e as ciências sociais não entram como disciplina do núcleo comum, mas podem estar na parte diversificada, como disciplina escolhidas pelas escolas, por isso, a sociologia continua instável, e com dificuldades de se firmar como disciplina escolar. Isso interfere na formação de professores, uma vez em que a sociologia apareceu dessa forma, o seu ensino foi ministrado predominantemente por professores com formação em áreas tais como a pedagogia, historia, geografia, entre outras (SILVA, 2007).

É importante conceber estes processos de abordagens de disciplinas de forma que não privilegiem a formação específica para tal realização como um novo aspecto da educação da época vigente. Eram as primeiras demonstrações reais de como a formação por competências permitia que os

saberes escolares, organizados em áreas de conhecimento, fossem ensinados por profissionais com formações diversas.

Dias e Lopes (2003) comentam esta relação entre o discurso pedagógico hegemônico e a formação docente no Brasil. Baseados na teoria de Bernstein, as autoras comentam:

Um dos mecanismos apontados pelos documentos oficiais para o controle da formação de professores é o processo de avaliação de competências. A formação por competências tem sido elemento fundamental em um número significativo de reformas curriculares, nos mais variados níveis e modalidades de ensino em diversos países. Por esse mecanismo, busca-se a redefinição do processo de formação contínua dos professores em torno de sua profissionalização, pautada na concepção de competência profissional (DIAS e LOPES, 2003).

As teorias de Bernstein nos oferecem uma extensa produção e instrumentalização teórica na compreensão da elaboração de currículos, nos processos de institucionalização da produção e distribuição do conhecimento. O currículo compreendido como uma construção social e política, um conjunto de conhecimentos nos quais figura a constituição de práticas, códigos e rituais, nos permite compreender de que maneira a organização política dominante é capaz de elaborar documentos e propostas oficiais que possam estruturar e sistematizar princípios de regulação social.

Para Bernstein, o discurso pedagógico é o modo em que esta forma de produção de conhecimento é realizada. Para Bernstein, “*o discurso pedagógico consiste nas regras de comunicação especializada através dos quais os sujeitos pedagógicos são seletivamente criados*” (BERNSTEIN, 1996). São então, formas e preceitos nas quais a formação, transmissão, elaboração de regras e prescrições são socialmente materializados e constituídos em um determinado contexto.

Compreende-se que o discurso pedagógico está de acordo com os regulamentos e sistemas hegemônicos, ideológicos e dominantes de uma sociedade em seu contexto particular. Estes são organizados e elaborados a partir de outros discursos, de outras produções de conhecimento próprias. São extraídos das diversas áreas da produção do conhecimento, e realocados e dispostos sob uma nova organização, interesses e objetivos.

Para Bernstein o discurso pedagógico age num princípio de recontextualização, pois é “*um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas*” (BERNSTEIN, 1996). Baseado no conceito de campo de Bourdieu, que o compreende como um conjunto de relações de força de agentes sociais (sujeitos e instituições), em contínua disputa pelo poder, seja ele simbólico, material ou ideológico, em um contexto ou grupo social que compartilhe este mesmo universo

de preceitos e ideais próprios, Bernstein propõe a existência de dois grandes campos recontextualizadores pedagógicos: o campo de recontextualização pedagógica oficial e o campo de recontextualização pedagógica não oficial. O campo oficial é aquele que produz o denominado discurso pedagógico oficial, composto por:

Regras sociais que regulam a produção, distribuição reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos (discursos), suas relações sociais de transmissão e aquisição (prática) e a organização de seus contextos (organização) (BERNSTEIN, 1996).

Este campo é constituído pelos órgãos oficiais do Estado, como o MEC, Secretarias, Ministérios da Educação. São elaboradores de currículos, disposições legais e institucionais que configuram o sistema educacional. O campo da recontextualização oficial também é influenciado por outros campos sociais específicos, como o campo acadêmico, o campo econômico internacional, da produção cultural e simbólica do conhecimento.

O campo não oficial de recontextualização é aquele constituído por campos de produções de teorias e investigações pedagógicas. As universidades, revistas, pesquisas e estudos são agentes recontextualizadores no sentido de se apropriarem de discursos científicos e deslocarem algumas abordagens e resultados para o contexto educacional. A recontextualização do campo não oficial exerce influencia no campo oficial no sentido destes se relacionarem mutuamente para a produção de um discurso pedagógico próprio. Deste modo, estes dois campos de recontextualização operam em atividades de apropriação, deslocamento, de novas interpretações e perspectivas sobre os mais variados discursos, a fim de elaborar, controlar e selecionar as maneiras, os modos e os conteúdos de transmissão dos saberes escolares.

É sob este contexto social de elaboração de discursos pedagógicos que se estruturam os dispositivos legais sobre a formação docente no Brasil após a LDB de 1996. Dias e Lopes comentam que *“uma série de regulamentações no âmbito legislativo, intensificadas no período de 1999 a 2001, vincula toda e qualquer mudança na qualidade da educação a uma mudança na formação de professores”* (DIAS e LOPES, 2003). Em consistência com as características do discurso pedagógico, de seleção, controle e modos de operação do saber curricular, as autoras comentam que:

[...] um dos mecanismos apontados pelos documentos oficiais da formação de professores é o processo de avaliação de competências. A formação por competências tem sido elemento fundamental em um número significativo de reformas curriculares, nos mais variados níveis e modalidades de ensino em diversos países (DIAS e LOPES, 2003).

Entre as orientações existentes, elaboradas através de uma leitura de uma nova realidade social em desenvolvimento, há então a necessidade da escola se alterar para estar em sintonia com as mudanças em curso da sociedade, vinculada ao mundo do trabalho e da eficiência produtiva. Novamente, como Ileizi Silva propõe, as disciplinas perdem sua centralidade no contexto da educação, da formação dos professores e dos próprios conteúdos a serem ministrados na educação básica brasileira. Dias e Lopes explanam:

No discurso dos documentos, adota-se a perspectiva de secundarização das tradicionais disciplinas escolares como modelo de organização curricular, pelas competências que mobilizariam os conteúdos escolares, a partir de situações-problema em módulos de aprendizagem voltados à atuação profissional do professor (DIAS e LOPES, 2003).

Esta realidade pode ser verificada através de disposições legais, em que um campo de recontextualização oficial elabora documentos respectivos ao sistema educacional. Assim, a Secretaria de Estado da Educação – SEED, do Paraná, sob a resolução de nº 5590/2010, estabelece e Regulamenta a distribuição de aulas nos Estabelecimentos Estaduais de Ensino. Assim, o Art. 6º, que retrata a ordem de prioridade de distribuição das aulas, propõe, no parágrafo:

§ 1.º O professor efetivo excedente no município poderá assumir aulas das disciplinas para as quais estiver habilitado e, se acadêmico de outro Curso de Licenciatura, as disciplinas das quais tenha cursado o mínimo de 120 (cento e vinte) horas. (PARANÁ,2010)

O parágrafo 4º também dispõe:

§ 4.º Não sendo suficientes as aulas disponíveis no estabelecimento de ensino de lotação, na disciplina de concurso, o professor efetivo deverá completar sua Carga-Horária, havendo disponibilidade de aulas, com outra disciplina na qual possua habilitação ou em outro estabelecimento do município. (PARANÁ,2010)

O Art. 10º, que trata das aulas remanescentes das redes de ensino paraense novamente retoma a mesma disposição:

§ 3.º Havendo, ainda, aulas remanescentes nos estabelecimentos de ensino, a distribuição será feita observando-se a seguinte ordem de prioridade: a) professor efetivo do Quadro Próprio do Magistério ou do Quadro Único de Pessoal do Poder Executivo, em forma de Aulas Extraordinárias, acadêmico de Curso Superior de Licenciatura, em cujo currículo conste a disciplina pretendida, desde que a tenha cursado com Carga-Horária mínima de 120 (cento e vinte) horas. (PARANÁ,2010)

Assim, a organização burocrática paranaense possibilita que uma formação diversa de profissionais se apropriem das disciplinas cujos históricos possuam em seus enunciados as matérias cursadas. Não se questiona de que forma estas disciplinas foram apreendidas, ou há quanto tempo. Ou se relacionavam de alguma maneira com o contexto pedagógico, educacional da disciplina requerida.

Enfim, este trabalho está estruturado através dos pressupostos de recontextualização, discursos pedagógicos, ideologias e produções de conhecimento. A revisão histórica relativa à implementação da disciplina de Sociologia buscará demonstrar os princípios de recontextualização dos discursos dos variados agentes e instituições, quanto aos usos sociais das Ciências Sociais/Sociologia. O quadro de profissionais para a disciplina de Sociologia buscará refletir a constituição do campo de ensino de Sociologia, analisando os dados sobre a formação dos professores, que atualmente ministram a disciplina. A partir das disposições legais respectivas à distribuição das aulas no ensino médio, pondera-se a hipótese inicial de que uma formação variada de profissionais que podem ministrar a disciplina. A partir da hipótese da capacidade que o professor sociólogo possui para compreender o ambiente educacional como uma totalidade, e provido de um embasamento teórico-metodológico e didático próprio, oriundo de sua formação destinada ao ensino de Sociologia no Ensino Médio, buscará comprovar-se a disparidade entre uma formação sólida e fundamentada nas Ciências Sociais, e uma formação interdisciplinar e variada, que também não é estruturada para o ensino na educação básica.



## 2 CONTEXTO HISTÓRICO

Todas as discussões abordadas até o momento parecem contemplar situações e relações sociais específicas, e esta trajetória se materializa em sala de aula, nas inúmeras escolas de nosso Estado. Assim, o ensino de Sociologia está então contíguo de inúmeras características relevantes. Compreendemos então que este trabalho se direciona a analisar questões pertinentes ao ensino de Sociologia no Ensino Médio, a formação destes profissionais que estão inseridos no ambiente escolar. Nesta esfera de investigação, podemos buscar compreender, entre outras: a trajetória da disciplina de Sociologia nas escolas médias no Brasil; as leis que regulamentam e delineiam a disciplina de Sociologia no País, e principalmente no Paraná. Assim, compreender estas relações com o âmbito da política, do sistema educacional, e com o próprio desenvolvimento das Ciências Sociais no Brasil é o objetivo deste capítulo.

Ao expor discussões sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio, devemos primeiramente compreendê-lo como um processo histórico. Sob os pressupostos de Mannheim, o pensamento, a produção do conhecimento e seus objetivos estão edificados sob uma condição sócio-histórica específica. Estas apresentam suas limitações, suas características, suas contradições e expectativas. Assim, compreender esta trajetória é de suma importância, pois explana sobre quais bases está sustentado, através da tradição histórica, o ensino de Sociologia no Ensino Médio no Brasil.

A partir dos conceitos de recontextualização de Bernstein, busca-se verificar a apropriação dos discursos pedagógicos, intencionalidades e finalidades da Sociologia, e também de todo o universo educacional, que se figura como um aparato de controle e regulação social, visando criar agentes e instituições pretendidas.

A falta de pesquisas sobre o ensino de Sociologia no Brasil, em relação às outras produções das Ciências Sociais é uma dificuldade já apontada, quando se busca conhecer este campo de investigação. Em relação a esta produção:

Boa parte trata do processo de institucionalização da disciplina no Ensino Médio, o que demonstra que por um lado são pesquisas que buscam um enfoque sociológico sobre esses processos, e algumas poucas tentam discutir mais os conteúdos, as metodologias e os recursos do ensino, aproximando-se um tanto mais de questões educativas e curriculares ou relacionadas à história da disciplina (MORAES, GUIMARÃES e TOMAZI, 2004).

A trajetória do ensino de Sociologia é abordada em algumas obras. A mais sintética e explanatória se encontra nas Orientações Curriculares Nacionais para o ensino médio,

publicada pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) em 2004 (MORAES, GUIMARÃES e TOMAZI, 2004).

Outra publicação que aborda esta trajetória são as Diretrizes Curriculares de Sociologia para o Ensino Médio (PARANÁ, 2008). Além de tratar da questão nacional, apresenta também um panorama sobre a institucionalização da disciplina no Paraná que, como veremos, se difere de maneira breve do contexto nacional. Outros dois trabalhos apresentam uma definição mais detalhada deste processo: as publicações de Simone Meucci (2000,2007), e de Machado (1987). O que se segue a seguir é uma breve síntese destes trabalhos.

## **2.1 A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO BRASIL**

De acordo com Celso Machado, a disciplina de Sociologia foi introduzida legalmente no sistema de ensino brasileiro em 1890 por Benjamin Constant, mesmo que tenha aparecido em um erudito parecer de Rui Barbosa como proposta de substituição de algumas disciplinas nas escolas normais e cursos de direito. Porém, este parecer sequer foi votado (MACHADO, 1987).

A reforma Benjamin Constant, que atingiu toda a instrução pública, insere a disciplina de Sociologia e Moral para as escolas, e também disciplinas relacionadas no ensino superior, em algumas faculdades do Brasil. Este período se estendeu de 1890 até 1897, mas nenhuma disciplina foi posta em prática, ou se foi, não teve nenhuma significação pedagógica. (MACHADO, 1987).

Somente a partir de 1925 é que a disciplina de Sociologia se consolida na escola secundária brasileira, através da reforma Rocha Vaz. Meucci apresenta uma vasta pesquisa sobre a rotinização da sociologia neste período. Para a autora, este reaparecimento da sociologia se deu em duas circunstâncias:

Na primeira delas, em 1925, a partir da Reforma Rocha Vaz, surgiu a exigência de que candidatos às vagas nas faculdades brasileiras dominassem o conteúdo da matéria sociológica: a sociologia passou a ser, pois, conhecimento avaliado nas provas vestibulares. Em 1931, com a centralização do sistema educacional brasileiro e a reforma de ensino nacional, a sociologia passou finalmente a compor o quadro de matérias dos chamados cursos complementares, que constituíam um período adicional de preparação dos estudantes para o ingresso nas faculdades e universidades (MEUCCI, 2007).

Conforme a autora, também, ao decorrer da década de 20, dois estados brasileiros, Rio de Janeiro e Pernambuco, suscitaram a importância e a necessidade da disciplina na formação

de professores primários e secundários. Este período exposto obteve uma produção notável de livros relacionados à Sociologia no Brasil.

No período compreendido entre os anos de 1931 e 1945 surgiram mais de duas dezenas de livros dedicados ao ensino da disciplina, ao passo que nas décadas anteriores foram publicados apenas alguns compêndios de sociologia criminal e o conhecido *Introdução à Sociologia*, de 1926 de Pontes de Miranda (MEUCCI, 2007).

Outro importante passo para a consolidação da disciplina de Sociologia no País refere-se justamente à formação destes profissionais em nível acadêmico. A sociologia/Ciências Sociais é então reconhecida como disciplina acadêmica. Desta forma,

A inauguração dos cursos de graduação em Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política (1933), na Universidade de São Paulo (1934), na Universidade do Distrito Federal (1935) e na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Paraná (1938) é manifestação cabal do status ocupado pela matéria sociológica em nosso meio intelectual (MEUCCI, 2007).

Neste momento percebe-se que a disciplina cria seus primeiros passos em direção a uma tradição científica específica para analisar a realidade social brasileira. Conforme Meucci, este foi um período em que a falta de tradição científica justamente inibia o incentivo à pesquisa e à formação destes futuros cientistas sociais, entre outros obstáculos, como a necessidade de: *“fundar uma nova perspectiva acerca do trabalho intelectual, ocupar-se então com a reunião e o tratamento de dados, com a estruturação de laboratórios, museus e bibliotecas, com a formação de pesquisadores”*. (MEUCCI, 2007). Todavia, mesmo com esta limitação, a proposta de formação curricular dos futuros cientistas justamente produziu a mobilização necessária à produção literária acima citada.

Em relação a este período de extensa produção e valorização da Sociologia no país, Meucci conclui:

Em termos gerais, estas foram às condições do meio intelectual que, de um lado, beneficiaram a ampla repercussão da sociologia e, de outro, ofereceram limites para o seu pleno desenvolvimento. A sociologia apareceu como disciplina escolar num momento em que se queria reconhecer a realidade social e constituir a nação; em que se formava uma nova percepção da sociedade, do conhecimento e do papel dos intelectuais. A rotinização do conhecimento sociológico no meio escolar encerra estas expectativas e, ao mesmo tempo, revela as dificuldades para realizá-las (MEUCCI, 2007).

Em contraste com esta valorização da disciplina no País, a reforma Gustavo Capanema, de 1942, que realizou a reorganização no ensino secundário, dividindo-os em dois ciclos (quatro anos o primeiro e três anos o segundo), fez com que a disciplina de Sociologia também fosse afetada. Segundo Machado (1987), *“No currículo que essa reforma estabeleceu*

*para o primeiro e segundo ciclos, não constava a disciplina de Sociologia, que ficou assim, excluída do ensino secundário”* (MACHADO, 1987). Machado expõe que para as escolas normais, somente em 1946, quatro anos após a reforma, um Decreto-Lei “*estabeleceu um currículo contendo a disciplina Sociologia Educacional.*” (MACHADO, 1987).

Este obstáculo em que a Sociologia se encontrava pode ser percebido nas palavras de Moraes, Guimarães e Tomazi (2004), onde

A partir de 1942, a presença da Sociologia no ensino secundário – agora denominado especificamente colegial – começa a se tornar intermitente. Permanece no curso normal, às vezes como Sociologia Geral e quase sempre como Sociologia Educacional, mas no curso “clássico” ou no “científico” praticamente desaparece, visto que aí predominam disciplinas mais voltadas para a natureza dos cursos: Letras ou Ciências Naturais (MORAES, GUIMARÃES e TOMAZI, 2004).

A reforma Capanema vigorou até o ano de 1961. Ao final deste mesmo ano, com a Lei Federal 4.024, o governo fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Esta nova formulação do sistema educacional nacional manteve o sistema de dois ciclos, nomeados ginásial e colegial, e propôs as seguintes modalidades de ensino: normal, comercial, agrícola, industrial e secundário. Entre as variações do sistema e a implementação de disciplinas obrigatórias complementares e disciplinas optativas, Machado explica que entre estas:

Não constava a disciplina “Sociologia”. Constavam, entre outras, as disciplinas “Organização Social e Política Brasileira” (entre as opções oferecidas para as obrigatórias complementares) e “Estudos Sociais” e “Elementos de Economia” (entre as optativas para o colegial). Para os sistemas estaduais de ensino médio, os respectivos conselhos de educação indicariam as disciplinas obrigatórias complementares e a lista das disciplinas optativas (MACHADO, 1987).

Curioso notar que entre as disciplinas optativas, em que a disciplina “Sociologia” poderia ser escolhida, a mesma permanece em um rol de nada mais nada menos que cento e cinquenta disciplinas, que abrangiam as mais diversas áreas, como humanísticas, técnicas, profissionalizantes, etc. E é sob esta configuração que mais uma década na trajetória da disciplina se desdobra.

Após uma década então, em 1971, é promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº5.692/71). Segundo Machado, esta nova lei “*reorganizou o ensino de 1º e 2º graus*”, que, segundo o artigo 4: “*Os currículos de ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada*” (MACHADO, 1987). Este núcleo comum não cita a disciplina de Sociologia. Para a situação da disciplina em relação a esta nova lei, Moraes, Guimarães e Tomazi comentam:

A LDB seguinte [...] mantém este caráter optativo, raramente aparecendo a Sociologia senão quando vinculada ao curso que, obrigatoriamente, deveria ser profissionalizante. Assim, quando aparece, a Sociologia está também marcada por uma expectativa técnica. Nos cursos de magistério – nova nomenclatura com que aparece o curso normal -, a Sociologia da Educação cumpre aquele objetivo original – dar um sentido científico às discussões sobre a formação social e os fundamentos sociológicos da educação (MORAES, GUIMARÃES e TOMAZI, 2004).

Este caráter profissionalizante apontado neste período da escola média brasileira é novamente transformado com alterações legais da LDB de 1971. Esta nova lei, de número 7.044, alterava profundamente a configuração do próprio objetivo educacional brasileiro, a profissionalização. Como afirma Machado (1987):

No parecer CEE n° 2.159/82, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo declarava: “Dentre as inovações introduzidas pela nova lei ressalta a abolição da profissionalização universal e compulsória no ensino de 2° Grau, firmada pela Lei n° 5.692/71 (MACHADO, 2007).

Há partir de então, há uma flexibilização curricular nas grades de ensino, o que abriu a possibilidade da existência de um currículo diversificado. Assim, Machado (1987) aponta que “Com essa “reorganização”, diversas escolas da rede estadual de São Paulo incluíram em 1984 a Sociologia como “parte diversificada do currículo de 2° grau” (MACHADO, 1987). Esta é enfim uma primeira mudança na trajetória da disciplina no Brasil. Assim, Moraes (2003) comentam que:

Em 1985, cerca de 25% das escolas de segundo grau tinham-na incluído; em 1986, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) realizou um concurso público para provimento de cargo de professor de sociologia (MORAES,2003).

O avanço em direção a uma consolidação da disciplina continua, pois “Em 1992, a Cenp apresentou uma outra “Proposta Curricular para o Ensino de Sociologia – 2° grau”, seguida nos anos de 1993 e 1994 por Novo concurso e posse dos aprovados” (MORAES, 2003).

Somente em 1996 é que o Governo Federal aprova uma nova LDB. A lei 9.394/96, em seu artigo 36, propõe que “ao final do ensino médio o educando demonstre: domínio de conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania.” (BRASIL, 1996). Com esta disposição no principal dispositivo legal, regulamentador da educação brasileira, tem-se a impressão de que finalmente a disciplina de Sociologia finalmente entraria em vigor nos currículos e espaços sociais de disseminação de conhecimento. Porém, outra realidade é apresentada: apenas dois anos após a promulgação da nova LDB, um Parecer e

uma Resolução do Conselho Nacional de Educação alteram novas as disposições contidas na LDB.

Assim como foi apresentada em leis e dispositivos legais da educação, a necessidade da diversificação e da interdisciplinaridade retoma suas forças, e neste contexto da busca da autonomia curricular, que poderia então decidir quais conteúdos, em seus contextos específicos, poderiam ser ensinados em sala de aula. É neste momento em que a disciplina de Sociologia se legitima legalmente como uma disciplina a ser abordada de maneira interdisciplinar com outras disciplinas do currículo oficial. Esta interpretação e proposta de emprego da disciplina na educação básica causou algumas reações adversas. Como afirmam:

Em alguns estados essa interpretação é rechaçada, e a obrigatoriedade da Sociologia nos currículos de ensino médio é implementada. No entanto, a institucionalização dessa conquista em âmbito nacional vem sofrendo reveses como o veto do presidente da República à emenda à LDB aprovada pelo Congresso Nacional; o veto do governador de São Paulo ao projeto aprovado na Assembleia Legislativa; e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) contra a obrigatoriedade da disciplina (MORAES, GUIMARÃES e TOMAZI, 2004).

Este embate de inclusão, permanência e status da disciplina de Sociologia alcança algumas particularidades no país: alguns Estados conseguem torná-la obrigatória por certo período. Em outros casos, esta só acontece em algumas cidades, ou regiões dos Estados.

O fato é que apenas recentemente, no ano de 2006, uma nova realidade se desdobra, em nível nacional, em relação à disciplina no ensino médio. De acordo com Nise Jinkings:

Em nível nacional, a reintrodução da disciplina ocorre com a homologação do Parecer 38/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 11 de agosto de 2006, que torna obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio de todas as escolas públicas e privadas do país (JINKINGS, 2007).

Através de toda esta árdua trajetória, de intermitências e percursos mal caminhados, somente em 2008 que uma nova Lei, de número 11.684, altera a disposição presente na LDB de 1996, e apresenta a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Assim, segundo o “*Art. 36. Inciso IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio*” (BRASIL,1996).

Há também a Resolução da CNE/CEB sobre como esta regulamentação se dará ao longo dos anos. O quesito mais importante diz respeito à obrigatoriedade da Disciplina nos três anos do Ensino Médio até o fim deste presente ano, 2011, e também a inclusão nos programas de ensino Médio onde o quarto ano é integrado à grade curricular, ou seja, a disciplina torna-se obrigatória em todos os anos do ensino médio, seja este na modalidade de

três anos ou quatro. Há de se reconhecer que a luta para a inclusão desta disciplina faz parte de uma linearidade histórica por demais extensa, e devido a sua especificidade, a mesma carece de uma tradição curricular específica. Há também de se convir que esta mesma intermitência, na maioria das vezes utilizada como projetos de governo, foi capaz de confundir o próprio sentido e objetividade da disciplina, ou os principais pressupostos metodológicos desta ciência. Assim, esta descontinuidade, ausência de uma historicidade legitimada, falta de status científico reconhecido pelos agentes educacionais e governamentais, e, sobretudo, a ausência de uma tradição curricular para a educação básica, ou seja, todas estas especificidades históricas delineiam a realidade social na qual a disciplina de Sociologia está inserida atualmente na educação básica no país.

## **2.2 A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NO PARANÁ**

A disciplina de Sociologia no Paraná também se desenvolve historicamente em contextos diversos: ora semelhante ao contexto nacional, legitimado por leis e diretrizes, e ora por mobilizações regionais, fruto do esforço de agentes sociais diretamente vinculados às universidades, porém inquietos e preocupados em relação ao ensino da sociologia na educação básica.

Na tentativa de uma reconstrução histórica da disciplina de Sociologia na educação básica, um documento oficial da Secretaria de Educação do Estado do Paraná faz este trabalho apenas a partir da década de 1980. As pesquisas que delineiam a trajetória das ciências sociais, porém em âmbito acadêmico, já datam desde a década de 1930, que serão abordadas a seguir. Assim, em relação a educação básica no Paraná:

Os anos 1980 marcaram um longo ciclo de reformas do sistema de ensino da Educação Básica e os debates e encontros realizados em Londrina e Curitiba, que visavam o retorno do ensino de Sociologia e Filosofia no novo currículo do Ensino Médio, como defendido no 1º Seminário Estadual de Reorganização do Ensino nos níveis Fundamental e Médio (PARANÁ, 2008).

A relação direta que se pode evidenciar em relação à disciplina no ensino médio se dá pelo fato de , segundo Oliveira (2006) e Tomazi (2006), não haver uma identidade acadêmica solidificada em relação às ciências sociais no Estado. Assim, aponta como dificuldades verificadas sobre as ciências sociais no Paraná:

[...] a descontinuidade na trajetória de consolidação dos cursos de ciências sociais; a presença tímida da sociologia no contexto das relações acadêmicas; a falta de interação entre os sociólogos ligados as instituições de

ensino superior (IES) públicas paraenses, gerando ilhas em cada escola e poucos grupos de pesquisa (TOMAZI, 2006).

É necessário evidenciar que, de acordo com Nelson Tomazi, a Universidade Federal do Paraná, criada em 1938, foi a única instituição de ensino superior, até 1957, a oferecer o curso de Ciências Sociais no Estado. Entre as outras universidades, particulares e públicas que foram fundadas e/ou ofertaram o curso, a Universidade Estadual de Londrina, fundada em 1971, é a segunda de maior expressão, no tocante as relações entre ensino superior e básico.

Em relação a trajetória da disciplina na educação básica, pode-se perceber que, a partir da década de 1980, esta começa a ganhar maior expressão em relação a sua implementação. Com a Proposta de Reestruturação do 2º grau no Paraná, em 1988, a disciplina deixa seu caráter obrigatório e às escolas é dada a opção de adotá-la ou não a grade curricular. Um fato relevante, em direção à mudança e a consolidação da disciplina, foi a realização de um concurso público para o ensino de Sociologia, em 1991. Outras ações, como *“diversos seminários e fóruns de discussão foram realizados em conjunto, professores de escolas de 2º grau da rede pública e privada estadual e professores universitários da área de ciências sociais”* (PARANÁ, 2008), foram realizadas na tentativa de consolidar a mesma.

Em 1998, logo após a promulgação da LDB, de 1996, poucas escolas do Paraná ofertavam a disciplina de Sociologia, devido a sua dupla interpretação em relação a obrigatoriedade ou a abordagem dos conteúdos da disciplina no ensino médio.

Nesse contexto foi criado, em 1998, na Universidade Estadual de Londrina, um projeto de extensão denominado *“A Sociologia no Ensino Médio”*, que resultou na implementação da disciplina em todas as escolas do Núcleo Regional da Educação de Londrina no ano de 1999. A experiência, entretanto, não se estendeu às escolas do restante do estado e a presença da Sociologia nos currículos continuou instável (PARANÁ, 2008).

A descontinuidade relacionada à disciplina, constante tanto no cenário nacional quanto estadual, prossegue em relação a um número de aulas mínimo para a disciplina, quais anos ela poderia ser ofertada entre os alunos do ensino médio, ou até mesmo a retirada completa em alguns colégios. Em 2001, o quadro se agrava, pois no ano referido, *“a Sociologia foi retirada da base nacional comum e voltou a compor a parte diversificada do currículo escolar, reduzindo em cerca de 30 a 40% o número de escolas que ofertavam a disciplina”* (PARANÁ, 2008).

Durante os anos de 2002 e 2003, mesmo sem uma lei nacional que garantisse a obrigatoriedade do ensino da disciplina na rede de educação básica, para o ensino médio, a disciplina continua a ser trabalhada no ensino médio. Segundo a Secretaria de Educação, ela se manteve em 50% das escolas de todo o Estado. Outro fator de grande relevância é a



realização de um concurso público, no ano de 2004, realizado para o provimento de vagas de professores de Sociologia para a rede de Educação. Estes professores, que começaram a lecionar em 2005, auxiliaram na disseminação dos conhecimentos da disciplina pelo Estado. Sobre esta passagem, *“houve um aumento gradativo do número de escolas que ofertavam a Sociologia, situação reforçada pela entrada de sociólogos no quadro próprio do magistério da Rede Estadual de Ensino.”* (PARANÁ, 2008).

Finalmente o percurso histórico estadual da disciplina se equipara ao nacional, pois a obrigatoriedade do ensino da disciplina, a partir de 2007, pode levar a disciplina a todas as escolas do Estado.

Uma vez estabelecido esta obrigatoriedade, que não garante sua permanência na rede de educação básica, podemos compreender novamente, também em cenário estadual, que a disciplina de Sociologia está edificada, atualmente, sob um contexto histórico inconsistente, no que diz respeito a uma tradição pedagógica vinculada ao ensino e a reprodução da produção cultural e científica da área das ciências sociais para a educação básica. Porém, como analisam Tomazi (2006) e Oliveira (2006), a consolidação das ciências sociais no próprio Estado do Paraná pode indicar que algumas inconsistências são decorrentes das relações de poder que existem no campo acadêmico, no que dizem respeito à dicotomia entre pesquisa e ensino, e as suas relações de poder hierárquicas dentro desta mesma esfera social específica.

As inúmeras apropriações e finalidades sociais da Sociologia demonstram como esta foi recontextualizada, modificada por variados discursos. As relações de poder, almejando uma disposição hegemônica de discursos e disseminação do conhecimento, resultam em uma trajetória da disciplina que por vezes é contraditória, tanto nas propostas de conteúdos, nas fundamentações teóricas, e nas mediações pedagógicas existentes.

### 3 ANÁLISE QUANTITATIVA

A partir do momento em que podemos compreender sob quais condições o ensino de Sociologia foi fundamentado e estabelecido, seja ele através de leis e disposições legais nacionais, estaduais, ou ainda, sob a articulação independente de certos agentes educacionais e a interação entre a educação superior e a básica, tem-se um panorama de aspectos históricos, institucionais e sociais que contribuíram tanto para a inserção quanto a retirada da disciplina das grades curriculares da educação básica.

Assim, a partir da disposição legal que regulamenta a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no ensino médio, pode-se indagar qual é então a atual situação da formação docente que estrutura o quadro profissional referente a disciplina. Como não há a possibilidade de realizar uma pesquisa qualitativa de aspectos relativos ao ensino da disciplina, tais como, programa de conteúdos, compreensões e sentidos sobre a disciplina, atividades em sala, rendimento ou apropriação dos conteúdos por parte dos alunos, me apropriado das informações fornecidas pelo Censo Escolar – INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), para tentar traçar um diagnóstico da disciplina, em relação à formação docente de todo o Estado do Paraná.

#### 3.1 SOBRE O CENSO ESCOLAR

O Censo Escolar é a principal fonte de dados que tratam diretamente da Educação Brasileira. O levantamento de dados é coordenado pelo INEP, e realizado todos os anos, em todas as escolas e unidades administrativas do país, sejam elas públicas ou privadas.

Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação Infantil e ensinos fundamental e médio), educação especial e educação de jovens e adultos (EJA). O Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar (INEP, 2011).

Segundo o INEP, estas informações anuais são indispensáveis para traçar novas políticas educacionais, ampliar ou criar planos e atividades escolares. São utilizadas também para compreender e situar, no panorama educacional moderno, as relações entre as estruturas administrativas, materiais e econômicas, as relações entre o quadro de profissionais e planos educacionais executados. É importante ressaltar que todas as ações de pesquisas, levantamento

de dados e obrigatoriedade do preenchimento são todas justificadas e legitimadas por leis específicas:

As responsabilidades inerentes a cada uma das esferas administrativas encontram-se definidas em legislação específica, quais sejam: Constituição Federal do Brasil de 1988: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96); Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997, que transforma o INEP em autarquia federal, Decreto 6.317/2007, que aprova a estrutura regimental do INEP, o Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008, que dispõe sobre o censo anual da educação, e a Portaria Ministerial nº 316, de 04/04/2007(INEP, 2011).

De acordo com o INEP, a disposição destas informações em seu site, que estão abertas ao público em geral (desde que possuam os conhecimentos necessários para operacionalizar e quantificar os dados), podem viabilizar a democratização das informações governamentais, as alterações e objetivos das políticas educacionais do país, sobretudo ao desenvolvimento da educação no país.

Para esta pesquisa, utilizarei os dados disponíveis do Censo Escolar do ano de 2010. Além de este ser o mais recente Censo no site, é o primeiro censo do ano após a promulgação da lei definitiva de obrigatoriedade do ensino da disciplina nas séries do Ensino Médio. A coleta de dados é realizada através de vários questionários, elaborados para cada esfera que organiza ou estrutura o sistema educacional: alunos, escolas, turmas, docentes.

Assim, para as escolas, questões pertinentes a estrutura escolar, como número de salas, quantas destas são usadas como salas de aula, número de computadores, laboratórios de informática, bibliotecas, aparelhos de televisão. Questões sobre a organização material e administrativa da escola, como: organização da biblioteca, o número de funcionários de cada setor (bibliotecários, administrativos, organização e limpeza da escola), entre inúmeras outras questões pertinentes a organização física, material, administrativa e burocrática das escolas.

O questionário para os docentes do Censo Escolar é composto de 26 questões diversas, que englobam, entre outras descrições: dados pessoais, (nome, nascimento, local de origem, cor/raça, nacionalidade), escolaridade (níveis de escolaridade, quais cursos de graduação possui, licenciatura ou bacharelado, técnico), pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado), outros cursos de formação continuada, em quantas turmas leciona, e quais matéria os professores lecionam. (ANEXO A)

Estes dados são agrupados em uma tabela única, chamados microdados, e organizados para sejam trabalhados em programas de estatísticas específicos, como o SPSS (Statistical Package for the Social Sciences - Pacote Estatístico para as Ciências Sociais), um programa desenvolvido especificamente para a área de ciências sociais e utilizado em todo o

mundo, desde a década de 1960. A utilização deste programa é necessária quando um universo muito grande de pesquisa é abordado.

Através deste programa é possível analisar, entre todas as outras ferramentas estatísticas, as chamadas tabelas de contingência, ou seja, o cruzamento de variáveis selecionadas, a fim de verificar a frequência ou quantidade de variáveis selecionadas. Como exemplo, pode-se propor “Saber qual a porcentagem de professores nascidos no Paraná, formados em ciências sociais, que dão aula no ensino médio, na cidade X”. Enfim, através das inúmeras variáveis (questões), é possível cruzar estas e chegar a inúmeros resultados. Mesmo que os dados estejam disponíveis para a utilização no SPSS, os dados também podem ser convertidos e trabalhados com o programa Microsoft Office Excel. Neste caso, faço uso deste programa para o cruzamento de variáveis a para a elaboração de tabelas necessárias. Como esta pesquisa está relacionada à formação docente e ensino de Sociologia, o cruzamento das variáveis tenta demonstrar as relações profissionais, a disposição dos professores e suas respectivas áreas de formação na educação básica, e a relação destes com o ensino da disciplina de Sociologia.

Uma primeira dificuldade encontrada para a realização desta análise foi a extensa e confusa lista de nomes de Cursos de Formação Superior que o INEP disponibiliza para que os professores localizem seus cursos principais de formação, e os descreva, através de seu código específico, no formulário do censo. Para o Censo deste ano vigente, de 2011, a lista dispôs 251 cursos de formação superior/tecnológica. Para o censo de 2010, cujos dados estão aqui apresentado, 254 estavam listados. Outro problema verificado é que de um Censo para o do ano seguinte ou anterior, alguns códigos e cursos ou desaparecem, ou se integram a algum curso semelhante demais. Entre as áreas de formação da Classe Educação, ou seja, a maioria dos cursos de licenciatura, este problema não foi tão evidente, ao contrário das outras áreas, como Engenharia, Produção, Agricultura, Saúde, Serviços.

### **3.2 RESULTADO DAS TABELAS**

O primeiro passo é saber, de maneira geral e exploratória, a quantidade de professores que lecionam, independentemente da disciplina, para as quatro séries do ensino médio. Os dados nos levam ao número de 156.867 professores que lecionam suas disciplinas nas quatro séries do ensino médio, nas escolas públicas, federais e particulares, não levando em consideração que sua formação seja com cursos de licenciatura, bacharelado ou tecnológico.

O segundo passo foi separar este grande conjunto em dois grupos básicos: os professores licenciados dos não licenciados. Esta cisão foi necessária no sentido de que existe a fronteira entre ensino e pesquisa no campo acadêmico. E acima de tudo, pressupõe-se que a formação dos licenciados é destinada para a área de ensino na rede de educação básica, orientada pela lei nacional da LDB, de 1996, ao passo que os cursos de bacharelado destinam-se ao trabalho de pesquisa ou na área profissional das mais diversas áreas, como acima foram citadas.

O censo orienta, em seu caderno de instruções para o preenchimento do censo, que todos os professores que possuam mais de uma graduação, ou possuam uma graduação com duas habilitações, bacharel e licenciatura, identifiquem e preencham como a principal formação aquela com habilitação de licenciatura, preenchendo por conseguinte, as demais habilitações e/ou graduações. Esta orientação busca preencher e identificar o número máximo de professores que possuem habilitação em licenciatura, haja visto a necessidade legal da docência garantida através desta formação.

A primeira informação a ser revelada pelos microdados é a de que, dos 156.867 mencionados, apenas 47.778 possuem como alguma de suas formações, ou a formação principal, a habilitação de licenciatura. Ou seja, de todos os professores que atuam nas quatro séries do ensino médio (três séries normais, ou com curso técnico integrado que acresce em um ano o ensino médio), apenas 30,45% destes possuem algum curso de licenciatura como formação superior. Os outros 109.089 professores, que correspondem a 69,55% dos professores que lecionam no ensino médio possuem como formação superior qualquer outro curso que não possua a habilitação de licenciatura.

Como a proposta é mostrar a disposição dos professores na educação básica, volto a atenção para a quantidade dos professores que possuem como formação principal algum curso de licenciatura.

Estes dados são interessantes para mostrar como é variada a formação de professores que atuam nas séries do Ensino Médio. Ou ainda, como a variada disposição de cursos, de formação específica, estão presentes nos quadros de professores do Estado. Mesmo que a preponderância absoluta esteja disposta nas disciplinas tradicionais da educação escolar básica Brasileira, como Português, Matemática, História, Ciências, Geografia, entre outras, há uma disposição de cursos muito semelhantes para formação inicial da educação básica, ou das primeiras séries do ensino Fundamental. Importante verificar também a formação de professores no curso de Estudos Sociais, habilitação que não privilegia as ciências de

referência da Sociologia, mas que se encontra em grande quantidade nos cursos de formação dos professores.

**TABELA 1- QUANTIDADE DE PROFESSORES LICENCIADOS POR CURSO ENSINO MÉDIO - PARANÁ - 2010**

Curso	Quantidade	%
Ciências da Educação	6008	12,57%
Português	5332	11,16%
Matemática	5182	10,85%
História	3956	8,28%
Ciências	3362	7,04%
Geografia	3327	6,96%
Português e Língua Estrangeira	3315	6,94%
Filosofia	2043	4,28%
Biologia	2041	4,27%
Química	1947	4,08%
Profissional - Produção Cultural e Design	1415	2,96%
Normal Superior	1268	2,65%
<b>Estudos Sociais</b>	<b>1246</b>	<b>2,61%</b>
Física	1226	2,57%
Profissional - Ambiente, Saúde e Segurança	958	2,01%
Língua Estrangeira	865	1,81%
<b>Ciências Sociais</b>	<b>735</b>	<b>1,54%</b>
Formação de Professor para a Educação Básica	688	1,44%
Formação de professor das séries iniciais do Ensino Fundamental	493	1,03%
Formação de Prof. de Ed. Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fund.	442	0,93%
Formação de Professor de Ensino Médio	425	0,89%
Profissional - Apoio Educacional	380	0,80%
<b>Sociologia</b>	<b>336</b>	<b>0,70%</b>
Formação de professor das séries finais do Ensino Fundamental	290	0,61%
Formação de Professor de Ensino Fundamental	112	0,23%
Profissional - Gestão e Negócios	90	0,19%
Educação Religiosa	85	0,18%
Formação de Professor de Jovens e Adultos	58	0,12%
Profissional - Informação e Comunicação	38	0,08%
Formação de Professor de Educação Especial	36	0,08%
Formação de professor de Creche	35	0,07%
Formação de Professor de Alfabetização	13	0,03%
Profissional - Recursos Naturais	12	0,03%
Formação de professor de Pré-Escola	8	0,02%
Profissional - Infra-Estrutura	8	0,02%
Nulo	3	0,01%
<b>Total geral</b>	<b>47778</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Inep. Censo Escolar 2010

Assim, é apresentada a tabela da quantidade de professores com cursos da formação superior e habilitação em licenciatura, conforme a lista de cursos que o Censo e INEP dispõem. Para elaborá-la, as opções da tabela foram: quantos professores, cuja formação principal seja qualquer graduação com habilitação em licenciatura, leciona em qualquer disciplina, em uma das quatro séries do ensino médio no estado do Paraná

Portanto, segue-se a nossa análise para a principal questão: **os professores de Sociologia**. É importante ressaltar que para estes dados que serão apresentados, o filtro (a seleção a partir de qual variável os dados serão trabalhados) principal foi para os professores que marcaram a disciplina de Sociologia como uma das disciplinas que leciona em qualquer escola na qual estejam vinculados. dessa forma podemos compreender quais são os professores de outras disciplinas, de outras formações nos cursos superiores que lecionam a disciplina.

A primeira seleção que podemos fazer é em relação novamente à cisão licenciatura e bacharelado. Assim, o que se atentou para esta tabela foi o critério: professores de sociologia, com formação em licenciatura ou em bacharelado.

**TABELA 2 – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES, HABILITADOS EM LICENCIATURA E BACHARELADO, DOCENTES DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA – PARANÁ, 2010**

Habilitação de formação	Quantidade
LICENCIATURA	4581
BACHARELADO	6448
<b>TOTAL</b>	<b>11029</b>

Fonte: INEP. Censo Escolar 2010

Como podemos perceber, novamente existe uma maior preponderância entre a formação de bacharéis que ensinam a disciplina de sociologia em relação aos licenciados. Assim, 58,46 % dos professores que lecionam sociologia possuem a formação com habilitação em bacharelado, e o restante, 41,54% dos professores possui a formação com habilitação em licenciatura.

Uma próxima informação em relação ao quadro de professores que lecionam a sociologia pode ser feita em uma descrição mais detalhada das áreas de estudo em que estes professores são formados. Segundo o INEP, é possível enquadrar os cursos de graduação/tecnológico, em “grandes áreas” de formação superior. Estas áreas estão organizadas com um dos eixos organizadores dos cursos de formação superior necessários para o preenchimento do questionário do docente. Para o Censo Escolar 2010, nove áreas

eram dispostas. O quadro a seguir dispõe qual a preponderância na concentração de professores que lecionam a disciplina.

**TABELA 3 – PROFESSORES QUE LECIONAM A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA, POR ÁREAS DE CURSOS DE FORMAÇÃO SUPERIOR – PARANÁ, 2010**

Área de Curso	Qtde	%.
Educação	4581	41,54%
Humanidades e Artes	2814	25,51%
Ciências Sociais, Negócios e Direito	1581	14,33%
Ciências, Matemática e Computação	702	6,37%
Engenharia, produção e construção	3	0,03%
Agricultura e Veterinária	67	0,61%
Serviços	3	0,03%
Outros	701	6,36%
Nenhum	577	5,23%
<b>Total geral</b>	<b>11029</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: INEP. Censo Escolar 2010

O que podemos considerar é que entre estas grandes áreas, a formação destes professores está no mínimo, próxima à suas áreas de referencia da disciplina de Sociologia: a área da Educação, das Humanidades e Artes, e das Ciências Sociais, Negócios e Direito.

Porém, todos os cursos de licenciatura estão localizados na área de Educação, ou seja, ainda assim, não atinge um mínimo de 50% de professores que sejam licenciados, qualquer que seja o curso, para lecionar a disciplina de sociologia nas escolas.

Outro dado revelado é quantidade de professores que se encontram em “Outras” ou “Nenhuma” das áreas fornecidas pelo INEP para o preenchimento do Censo. Neste caso, há a possibilidade de existir erros de preenchimento, ou ainda, que realmente estes profissionais não se encontrem em nenhuma destas áreas. Esta informação pode ser justificada pela extensa lista de cursos e formações específicas, tanto das que já existiram e foram retiradas das listas de cursos, ou que já não existem mais, mas seus formados continuam a atuar nas redes e núcleos de educação do Estado.

Assim, para uma visão ainda mais detalhada destes profissionais que atuam, foi possível saber quais eram estes cursos que cada professor possui como formação principal. Há uma divisão dos cursos da área de educação (licenciatura), e dos outras áreas. Vejamos primeiro as habilitações e cursos dos não licenciados.



**TABELA 4 - PROFESSORES COM CURSOS DE BACHARELADO QUE ENSINAM SOCIOLOGIA - PARANÁ 2010**

Curso	Quantidade	%
História	1811	28,09%
<b>Sociologia e Estudos Culturais</b>	<b>1229</b>	<b>19,06%</b>
Filosofia e Ética	766	11,88%
Outros	701	10,87%
Nenhum	577	8,95%
Geografia	413	6,41%
Ciências	241	3,74%
<b>Ciência Política e Educação Cívica</b>	<b>174</b>	<b>2,70%</b>
Letras	84	1,30%
Direito	76	1,18%
Religião e Teologia	62	0,96%
Serviço Social	57	0,88%
Psicologia	46	0,71%
Letras - Português e Línguas Estrangeiras	39	0,60%
Economia	25	0,39%
Artes	21	0,33%
Letras – Português	20	0,31%
Biologia	16	0,25%
Matemática	11	0,17%
Contabilidade e Tributação	10	0,16%
Jornalismo e Reportagem	9	0,14%
Química	8	0,12%
Ciência da Computação	6	0,09%
Educação Física	6	0,09%
Música e Artes Cênicas	5	0,08%
Letras Línguas Estrangeiras	5	0,08%
Marketing e Publicidade	5	0,08%
Gerenciamento e Administração	5	0,08%
Palenteologia	4	0,06%
Fisioterapia	4	0,06%
Física	3	0,05%
Processamento de Alimentos e Bebidas	3	0,05%
Saúde e Segurança no Trabalho	3	0,05%
Secretariado e Trabalhos de Escritório	2	0,03%
Humanidades	1	0,02%
<b>Total geral</b>	<b>6448</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: Inep. Censo Escolar 2010

Os dados mostram a disposição dos profissionais que lecionam a disciplina de Sociologia. Como se percebe, a formação destes profissionais é a mais variada possível. Assim, os dados das áreas de formação que nos indicavam a formação dos professores das disciplinas, quando melhor detalhados, evidenciam uma alocação de profissionais perplexa.

Ao somarmos os dois cursos das ciências de referências da Sociologia, Sociologia e Estudos Culturais e Ciência Política e Educação Cívica, estes somam apenas 21,76% dos professores, entre os não licenciados, que possuem como formação, ainda que sem métodos de pesquisa e ensino das disciplinas, ou estágios, a formação mínima, de suas ciências de referência, para lecionar. Porém, cabe ainda problematizar a nomenclatura destes dois cursos de formação superior, pois Estudos Culturais e Educação Cívica foram ao longo da história da Educação, recontextualizados e ideologizados através de discursos pedagógicos próprios, em cada contexto e período histórico da Educação Brasileira. Assim, mesmo que conste em quantidade a formação destes profissionais, é questionável a qualidade, ou sob quais sentidos e representações se deram estas formações, e em que períodos históricos. Porém, para esta pesquisa, estes dados não puderam ser quantificados e abordados.

Assim, a quantidade remanescente de profissionais não licenciados que lecionam a disciplina de Sociologia, num total de 78,24% de professores, se encontram nas mais diversas áreas de formação. Com predomínio na formação de História e Filosofia, há também a peculiar informação de 1278 (19,82%) profissionais não identificarem “Nenhum”, ou ainda “Outros” cursos como formação superior. Estes somam mais do que a quantidade de formados em Sociologia e Estudos Culturais. Ou ainda uma expressiva quantidade de profissionais dos cursos de Geografia, Ciências Letras, Direito. Há também, em menor expressão, profissionais formados em Economia, Serviço Social, Biologia, Artes, e outros cursos além.

Como próximo passo, uma nova tabela é elaborada, demonstrando como se dá a disposição dos professores licenciados que lecionam a disciplina de Sociologia. A tabela a seguir mostra a alocação destes profissionais, que possuem formação voltada diretamente para a docência, o ensino na Educação Básica, porém, em qualquer curso de formação superior com habilitação em licenciatura, não apenas em Sociologia ou Ciências Sociais.

**TABELA 5 – PROFISSIONAIS COM CURSO SUPERIOR, HABILITAÇÃO EM LICENCIATURA, QUE LECIONAM A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA – PARANÁ- 2010**

Curso	Qtde	%
Ciências da Educação	1355	29,58%
História	692	15,11%
<b>Ciências Sociais</b>	<b>582</b>	<b>12,70%</b>
Filosofia	304	6,64%
<b>Sociologia</b>	<b>295</b>	<b>6,44%</b>
<b>Estudos Sociais</b>	<b>215</b>	<b>4,69%</b>
Formação de Professor para a Educação Básica	211	4,61%
Geografia	175	3,82%
Formação de Professor de Educação Especial	146	3,19%
Normal Superior	141	3,08%
Formação de professor das séries finais do Ensino Fund.I	98	2,14%
Profissional - Apoio Educacional	89	1,94%
Formação de Prof. de Ed. Inf. e Séries Iniciais do Ensino Fund.	81	1,77%
Formação de Professor de Ensino Médio	64	1,40%
Português	36	0,79%
Educação Religiosa	20	0,44%
Formação de Professor de Ensino Fundamental	17	0,37%
Português e Língua Estrangeira	16	0,35%
Formação do Professor Infantil	11	0,24%
Química	8	0,17%
Matemática	6	0,13%
Profissional - Informação e Comunicação	6	0,13%
Profissional - Gestão e Negócios	6	0,13%
Profissional - Recursos Naturais	3	0,07%
Formação de Professor de Educação Especial	2	0,04%
Biologia	2	0,04%
<b>Total geral</b>	<b>4581</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: INEP. Censo Escolar 2010

Estes novos dados nos revelam novamente uma alocação de profissionais das mais variadas formações e áreas de conhecimento distintas. E novamente uma perplexa realidade: dos 4581 profissionais, ainda que com habilitação em licenciatura, somente 877 possuem como formação principal o curso de licenciatura em ciências sociais. Somado aos licenciados do curso de Estudos Sociais, cuja formação em relação as ciências de referência das ciências sociais ou sociologia pode não ser absolutamente comprovada, chegamos ao número de 1092 professores que possuem a graduação própria, e com formação sólida das ciências de referência das Ciências Sociais e Sociologia. Estes representam apenas 23,83% de professores

com habilitação em licenciatura própria das ciências de referência, com uma formação específica e destinada para o ensino da disciplina de Sociologia na Educação Básica. Se considerarmos apenas o curso de Ciências Sociais e Sociologia, a porcentagem cai para 19,14%.

Há também um novo quadro, uma nova realidade: a preponderância de profissionais formados em Ciências da Educação (Pedagogia), com 29,52% de representação. Em maior grau, a formação em pedagogia está destinada à docência das primeiras séries da educação básica. Em um segundo momento, esta formação está geralmente destinada a organização, administração e orientação da estrutura e regularidades educacionais, tanto na esfera burocrática quanto de organização pessoal e de recursos humanos dos sistemas educacionais, ocupa a maior quantidade entre os professores que lecionam a disciplina.

Novamente, há também maior preponderância entre licenciados dos cursos de História e Filosofia. Porém, deve-se atentar para a diversa nomenclatura dos profissionais com formação específica, que são muito semelhantes: como Formação de Professor para a Educação Básica, Normal Superior, Formação de professor das séries finais do Ensino Fundamental, Formação de Professor de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Formação de Professor de Ensino Médio, Formação de Professor de Ensino Fundamental. Mesmo que se possa cogitar a dificuldade da identificação dos cursos ou o preenchimento incorreto, deve-se verificar que estas formações específicas não preenchem o requisito mínimo de uma formação sólida necessária para a docência de uma disciplina com sua ciência consolidada.

Uma última análise se dá em relação aos licenciados que possuem a formação em Ciências Sociais ou Sociologia. E ela é pertinente ao quesito da formação continuada, ou cursos de pós-graduação dos docentes. Assim, para a elaboração destes últimos quadros e dados, os critérios utilizados foram: quais são, ou quantos são os licenciados, com formação em Ciências Sociais ou Sociologia, que possuem algum curso de formação continuada ou cursos de pós-graduação. Dentre os cursos de pós-graduação, eram disponíveis os campos de Especialização, Mestrado e Doutorado.

**TABELA 6 – QUANTIDADE DE LICENCIADOS, POR CURSO DE FORMAÇÃO SUPERIOR – PARANÁ, 2010**

Curso	Qtde	%
Licenciatura – Sociologia	295	33,64%
Licenciatura - Ciências Sociais	582	66,36%
Total geral	877	100,00%

Fonte: INEP. Censo Escolar 2010

Assim, a disposição total de licenciados é descrita acima. Passemos então para os quadros de pós graduação.

**TABELA 7 – CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO – ESPECIALIZAÇÃO**

Curso	Qtde	%. .	Especialização	%
Licenciatura - Sociologia	295	33,64%	171	58%
Licenciatura - Ciências Sociais	582	66,36%	313	54%
Total geral	877	100,00%	484	55%

Fonte: INEP. Censo Escolar 2010

**TABELA 8 - CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO**

Curso	Qtde	%. .	Mestrado	%
Licenciatura - Sociologia	295	33,64%	17	6%
Licenciatura - Ciências Sociais	582	66,36%	29	5%
Total geral	877	100,00%	46	5%

Fonte: INEP. Censo Escolar 2010

**TABELA 9 – CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO – DOUTORADO**

Curso	Qtde	%. .	Doutorado	%
Licenciatura - Sociologia	295	33,64%	3	1,0%
Licenciatura - Ciências Sociais	582	66,36%		0,0%
Total geral	877	100,00%	3	0,3%

Fonte: INEP. Censo Escolar 2010

Ainda que os quadros de pós-graduação *strictu senso* não possuam tanta preponderância nos quadros de docência, a especialização, *latu senso*, geralmente está

veiculada à configuração de currículos e abordagens de treinamento, experimentação e metodologias vinculadas a práticas de ensino, didática e interações escolares, quando são destinadas à formação docente.

Conclusivamente, os dados puderam demonstrar um quadro de profissionais que possuem a mais diversificada formação superior possível para lecionar disciplinas que não possuem um vínculo estreito, ou uma formação interdisciplinar entre as ciências de referência. Ainda que a frequência descrita apresente uma concentração de professores com formação nas áreas humanas, como história, filosofia, pedagogia, há neste caso a problematização da formação destes agentes. Assim, profissionais e professores assumem a docência da disciplina de Sociologia com uma formação específica de conteúdos específicos no mínimo duvidosos. Em relação à didática, ainda que os professores licenciados em outros cursos áreas possuam um preparo no que diz respeito à didática, novamente a questão da relação entre a metodologia de ensino de uma ciência própria e seus conteúdos e contextos científicos próprios faz também com que a docência destes profissionais possa ser iniciada de forma improvisada aprendendo sobre os processos de ensino e aprendizagem no calor da iniciação profissional como professor.

A continuidade do trabalho demonstrará um exemplo de como se dá a formação de licenciados em Ciências Sociais, como é este preparo para a docência, se este trabalho de formação possui alguma importância nas relações entre formação e ensino. Compreender também porque o quadro de profissionais está estruturado e disposto da maneira demonstrada nos levará a compreender a aplicabilidade do discurso institucionalizado da formação sob os moldes dos currículos das competências.

#### 4 A FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS

A partir do quadro apresentando a realidade docente para a disciplina de sociologia no Ensino Médio do Paraná, podemos indagar, neste caso, se há alguma diferença entre a formação em licenciatura de Ciências Sociais/Sociologia, da habilitação em bacharel, para o mesmo curso, ou ainda de todos os outros cursos de formação superior que lecionam a disciplina de Sociologia.

É possível compreender que os cursos que não estão localizados na área de “Educação” das listas do INEP, não estão voltados para o ensino da educação básica. Assim, mesmo que os cursos organizem seus currículos e nestes se verifique a presença de disciplinas das Ciências Sociais ou Sociologia, estes estão organizados e são trabalhados nas suas especificidades, ou em uma abordagem generalizada. Assim, são organizados nos formatos “regionalizados” para a formação superior (como exemplo, disciplinas de “Sociologia do Direito”, “Sociologia da Administração”, “Sociologia Econômica”). Desta maneira, além da falta de um profundo conhecimento das ciências e saberes de referência da Sociologia, todas as outras áreas do conhecimento na qual estes docentes estão formados não organizaram seus currículos numa proposta de ensino das ciências de referência necessárias à docência, nem mesmo uma aproximação com as Ciências Sociais. (Como demonstração desta variação curricular, da interdisciplinaridade das disciplinas e não privilégio das abordagens próprias das Ciências Sociais/Sociologia relativas à didática, ver ANEXO B).

Deste modo, com maior preponderância dos cursos de história, geografia, filosofia, ou até mesmo ciências, tanto das habilitações de licenciatura quanto bacharelado, sem citar as outras diversas formações que foram mostradas nos quadros, estes professores não possuem, sobretudo, nenhuma preparação didática, no sentido de organizar sistematicamente e pedagogicamente a estrutura dos conteúdos específicos de Sociologia a serem ministrados em sala de aula. A falta deste preparo didático é resultado desta cisão entre os cursos de bacharelado, que não dispõem em seus currículos de formação, disciplinas relacionadas às metodologias de ensino de suas ciências, haja vista que para tal formação, a habilitação em licenciatura realiza esta demanda de formação.

Voltemos atenção neste caso para a formação em Ciências Sociais/Sociologia, pois é este o curso que é a ciência de referência para o ensino da disciplina de Sociologia no ensino médio. Como principal adendo à formação em licenciatura, não somente para o curso de ciências sociais, existe a organização curricular que gira em torno de disciplinas de metodologias de ensino, didáticas, e o estágio obrigatório. Neste caso, pode-se questionar qual

a participação, a contribuição destas disciplinas para a futura formação de professores. Ou ainda, se estas disciplinas são capazes de melhorar, preparar a prática docente, ou se os alunos de Ciências Sociais que são formados com a formação e vivência em seus futuros campos de atuação podem ser melhores professores.

Para demonstrar como a formação em licenciatura é capaz de formar um professor que seja capaz de articular sua ciência de referência com práticas docentes de melhor qualidade, ou como uma formação baseada num planejamento e organização didática, vinculada, sobretudo à realidade social dos agentes da educação (escola, professores, alunos) é capaz de fazer com que o futuro professor sociólogo seja capaz de analisar seu campo profissional com afinco e dedicação científica e didática, pretendo mostrar como é a organização destes conhecimentos e propostas de formação através de trabalhos que demonstram como estes se desenvolvem na formação superior.

O principal exemplo a ser demonstrado se dá através da descrição de Lima, Ferreira e Schevisbiski (2009), num artigo organizado no livro “O estágio na Licenciatura: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina”. Este livro trata justamente de questões relativas à formação de futuros professores, com habilitação em licenciatura, e quais são os métodos, abordagens e relatos dos alunos de graduação e de seus professores sobre a intervenção direta dos alunos em suas futuras áreas de atuação. Assim, o trabalho das autoras relata um panorama de dois anos de trabalhos dos alunos de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina, e como ocorreu essa passagem pelas disciplinas de Estágio Supervisionado e Metodologia de Ensino.

Estas disciplinas estão organizadas para auxiliar o futuro professor a ter consciência de seu trabalho, situar-se e compreender o profissional que ele será como irá atuar, onde irá atuar, e como irá ensinar.

Nos propomos a discutir com eles, durante um semestre, a natureza do trabalho docente, a formação do sociólogo-professor e as concepções de metodologia de ensino, refletindo e desenvolver metodologias e materiais didáticos adequados ao ensino das ciências sociais (LIMA, FERREIRA E SCHEVISBISKI, 2009).

Percebe-se, neste caso, que a formação é direcionada para questões relativas ao campo das ciências sociais e da educação. Assim, as ciências de referência se mantêm no contexto educacional do graduando, auxiliado por uma referência que já se aproxima da didática e da abordagem pedagógica.

Na unidade III observamos a relevância da reimplantação obrigatória da Sociologia no Ensino Médio, o sentido e os objetivos dessa ciência; as especificidades da Sociologia, da Antropologia, e da Ciência Política na



formação dos adolescentes e jovens dos Ensino Médio, fazendo a análise do processo de luta pela reimplantação da Sociologia no currículo do Ensino Médio (LIMA, FERREIRA E SCHEVISBISKI (2009).

Em um segundo momento, já se percebe que há uma aproximação, do ensino na dimensão prática, mesmo que ainda em treinamento. Porém, há uma organização didática em andamento, realizada pelo próprio aluno.

Já no trabalho com a disciplina ISOC724 iniciamos com os alunos da graduação, em equipes, a elaboração de planos de aula, que depois deveriam ser demonstrados oralmente em sala de aula. Eram as chamadas microaulas, já usualmente utilizadas no curso como momentos de preparação dos alunos para a prática da docência, antes de iniciarem as intervenções na escola. [...] Nessas microaulas tinham que constar o tema da aula, um objetivo geral, os passos da metodologia com estratégias de envolvimento dos alunos, os recursos utilizados, a bibliografia utilizada, a recomendada e a avaliação (LIMA, FERREIRA E SCHEVISBISKI (2009).

Assim, antes mesmo de ter contato com os alunos e com o ambiente escolar, o graduando dá início a uma apropriação do conhecimento tradicional da qual ele recebeu, e já começa a traçar novas leituras e abordagens de como estes conteúdos podem ser ensinados aos alunos. Sua postura, fala e linguagens aos poucos vão se naturalizando na posição de apresentador com o auxílio das microaulas.

O próximo passo da formação é inserir o futuro professor sociólogo no ambiente escolar. A partir de então, tem-se contato direto com toda a organização escolar. A dimensão do ensino começa a ser tratada em sua totalidade: desde as micro interações entre os alunos, os outros agentes escolares (equipe pedagógica, administrativa, seguranças), até as análises mais institucionais, burocráticas.

Passando a ter contato direto com os alunos do ensino médio nas escolas, os estudantes da licenciatura nessa disciplina passaram a demonstrar mais interesse em planejar atividades diversificadas que possam ser posteriormente utilizadas nas regências com os alunos do Ensino Médio, a analisar e intervir sociologicamente no ambiente escolar, a problematizar as temáticas sociológicas voltadas ao Ensino Médio (LIMA, FERREIRA E SCHEVISBISKI (2009).

A partir da interação com o ambiente escolar, o futuro professor depara-se com as múltiplas atividades que envolvem a docência e as interações com o ambiente escolar. Essas múltiplas atividades contribuem para a consolidação de uma prática docente melhor estruturada, aulas ministradas com maiores critérios, com objetivos específicos. Esta realidade só é possível a partir do momento em que se possui uma consciência da complexidade educacional, seus múltiplos fatores, a sua organização moderna, e seus pressupostos e desígnios éticos e políticos atuais.

Na primeira unidade da disciplina IEST174, nos propomos a realizar e problematizar sociologicamente a observação e análise sociológica do micro e macro ambiente educacional. E nesse item os alunos deveriam ter contato com o projeto pedagógico da escola, com o regimento escolar, com os princípios norteadores do trabalho escolar, traçando, em dupla a caracterização sociológica da escola. Objetivamos ainda que eles estudassem teorias sobre o sistema educacional e a realidade da educação pública brasileira no sistema capitalista, assim como a realidade dos jovens e adolescentes hoje e seus intercâmbios com a escola. [...]Na unidade dois, solicitamos a problematização e o desenvolvimento de temáticas sociológicas voltadas ao ensino médio. Para isso passamos a fazer leituras sobre o trabalho como articulador na prática de ensino e nos estágios, a relação escola/trabalho, a pesquisa como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios, as especificidades e os problemas enfrentados pelos professores no ensino de sociologia, a relação escola/sociedade, o estágio na formação de professores e as principais metodologias de ensino utilizadas nas escolas no trato com a referida disciplina (LIMA, FERREIRA E SCHEVISBISKI (2009).

Os relatos propiciam uma elucidação de como é realizada esta transposição entre a teoria, os conteúdos acadêmicos, ou seja, uma formação sólida entre os conteúdos das Ciências Sociais, e a organização e profunda compreensão das múltiplas realidades que circundam a dinâmica escolar. Esta compreensão está relacionada ao entendimento da abrangência da complexidade das condições materiais de existência dos professores, das condições sociais de acesso e permanência na escola dos alunos, das estruturas organizativas e burocráticas escolares. A interação direta entre os futuros professores e seu campo de trabalho, os alunos, outros professores, é outro fator que auxilia nesta compreensão do sistema educativo como uma realidade constituída de inúmeras leituras, espaços e contextos.

Acrescentou consideravelmente a todos estes estudos e análises feitas com os alunos, os debates sobre a obrigatoriedade e a importância da disciplina, realizados durante as aulas, recebendo como convidados os professores e os alunos do ensino médio na rede pública e privada. Os alunos da graduação puderam ouvir e questionar a posição desses agentes a respeito de todas estas questões e sentir, na prática, a atualidade dos conhecimentos que vinham manipulados até então por eles na academia e no campo de estágio. Ousamos afirmar que estas atividades permitiram, em partes, que os alunos sentissem realmente o estágio enquanto práxis pedagógica (LIMA, FERREIRA E SCHEVISBISKI (2009).

Como um último passo rumo à prática docente efetiva, como professor formado, os alunos da graduação precisam elaborar, nos quesitos do regimento de estágio obrigatório, um relatório final de suas atividades, que fosse capaz de agregar, em forma de documento, todos os passos, mudanças, observações e práticas realizadas durante todos os semestres, nas disciplinas de Metodologias de Ensino e Estágio Obrigatório. As autoras ressaltam a importância de se desenvolver com os alunos a concepção de que o campo de estágio pode ser compreendido e abordado como um universo de

pesquisa rico em detalhes, nuances, interações da realidade dos jovens, de sua cultura, do universo escolar e sua conexão com um universo maior da realidade social.

Assim, segundo as autoras, o relatório final está com a sugestão da seguinte organização e disposição: **Análise Contextual**, que propõe uma leitura do sistema educacional brasileiro; sobre a Sociologia no Ensino Médio; **Análise da Escola**: estrutura física, material e filosófica da escola; conhecimento dos documentos da escola; **Análise das Aulas**: todo o contexto das salas de aula: alunos, professor, suas relações, conteúdos ministrados, metodologias observadas, etc; **Análise dos Alunos**: compreender as condições dos alunos, suas compreensões sobre educação, escola, organizar dados quantitativos da sala; **Considerações Finais**: Busca de uma organização, uma síntese de todas estas realidades observadas nas escolas, tanto quanto o preparo acadêmico necessário para que toda essa trajetória pudesse ocorrer; **Referências e Anexos**. (LIMA, FERREIRA E SCHEVISBISKI (2009).

#### 4.1 EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Como proposta e intenção de demonstrar as múltiplas possibilidades de se articular o campo sociológico (de investigação) com o campo educacional (de atuação) existentes na formação para a docência em Ciências Sociais, faço uso do trabalho de Lima, Mariano e Ferreira (2009), que descrevem algumas características e experiências das semanas temáticas e do Encontro Regional de Filosofia e de Sociologia com alunos do ensino médio. Estes eventos, que acontecem desde o ano de 2001, versam sobre as relações entre a Universidade e a formação superior, e suas interações em conjuntura do ambiente educacional. Sobre as intenções destes projetos de interação:

Com a articulação entre universidade e professores do ensino médio pretendemos, com essas atividades, facilitar a aproximação da Sociologia com a realidade dos alunos e alunas. A articulação entre a prática e a teoria, presente desde a formação da Sociologia, deve ser expressa no modo de ensinar essa disciplina. Possibilitar o acesso a um tipo de conhecimento que permita a reflexão sobre o cotidiano e o mundo que nos cerca é um desafio metodológico para o qual as Semanas de Sociologia podem contribuir. Nessas ocasiões, a Sociologia é apresentada de uma perspectiva que combina diferentes abordagens teóricas, diferentes métodos de trabalho e diferentes temáticas de pesquisa (LIMA, MARIANO E FERREIRA, 2009)

A participação dos futuros sociólogos é imprescindível para a realização destes eventos. Como a organização curricular do Curso de Ciências Sociais, descrita neste capítulo, prevê a interação direta dos graduandos com seu campo de atuação profissional, oriundas dos estágios supervisionados, é possível considerar que esta interação é capaz de causar (ainda que breves) transformações na formação pessoal de alguns alunos. O contato com uma realidade do conhecimento acadêmico, Sociológico, muitas vezes não apresentada no Ensino

Médio, pode ocasionar mudanças em projetos pessoais, assim como é capaz de propiciar a um enorme grupo de alunos, as abordagens Sociológicas de temas e contextos contemporâneos, vivenciados pelos alunos.

Muitos licenciandos em Ciências Sociais, desde 2001, participam das semanas temáticas nas escolas, como palestrantes ou como organizadores. Suas intervenções continuam sendo elogiadas pelos alunos do ensino médio, nas avaliações realizadas ao final de cada evento, também porque os professores das disciplinas de estágio supervisionado, desde os seus primeiros contatos com o ensino de Sociologia no ensino médio, orientam-nos a observar, com olhar sociológico, o público de suas futuras regências, como um elemento didático e metodológico importante para a formação do professor [...] Ousamos destacar algo a mais nessas experiências, que pode ser estendido para os alunos palestrantes dos cursos de Ciências Sociais e de Filosofia da UEL. Os alunos que preparavam seriamente suas palestras e se valiam de metodologias apropriadas para expô-las eram beneficiados por outro ingrediente pedagógico considerável: a linguagem do jovem dirigida a outro jovem. Lembramo-nos de relatos de alunos do ensino médio, em 2004, no Colégio Nilo Peçanha, que retratavam seu entusiasmo ao ver palestrantes muito jovens na escola e contavam serem influenciados, a partir daquele momento, a prolongar seus estudos e a entrar na universidade também (LIMA, MARIANO E FERREIRA, 2009).

Os propósitos relacionados à vivência e experiência nos estágios, da compreensão do ambiente educacional e profissional como um campo a ser pesquisado por métodos de pesquisa sociológicos, também são referências para a elaboração das Semanas Temáticas e Encontros.

Os licenciandos do 3º ano de Ciências Sociais da UEL participaram da I Semana de Filosofia e Sociologia no Colégio Estadual Olavo Bilac. Alguns ministraram palestras, auxiliaram na organização e grande parte deles conversou formalmente com os alunos de ensino médio a respeito dos espaços de atuação do cientista social na atualidade. [...] Portanto, essas atividades possibilitam uma maior aproximação entre os conteúdos ministrados na disciplina e as possíveis pesquisas que deles podem derivar. Ao termos contato direto com resultados de pesquisas específicas, abre-se-nos um amplo leque de interpretações sobre a realidade. Entendemos que essas experiências são uma alternativa de: inovar o ensino de Sociologia no nível médio em relação a método, recursos didáticos, temas e abordagens; propiciar uma maior aproximação entre a escola (alunos e professores) e a universidade (alunos e professores, igualmente); produzir novos sentidos para a escola e a educação e, finalmente, contribuir para romper com o mito de que a Sociologia é tão somente uma reflexão teórica que foge das realidades práticas (LIMA, MARIANO E FERREIRA, 2009).

Por fim, estas demonstrações foram apresentadas com o intuito de demonstrar como uma formação sólida nas ciências de referência para o ensino de Sociologia, pode ser compreendido não apenas como uma formação apenas, direcionada para o ensino da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Estas demonstrações buscam objetivar de que forma os futuros professores sociólogos, além de possuírem a formação adequada, no tocante

aos conteúdos conceituais que estruturam a disciplina de Sociologia para a atualidade, mas acima de tudo, possuem uma mediação pedagógica própria, baseados sobretudo em bases sociológicas, capazes de transformar o ambiente educacional em objeto de análise, crítica, compreensão e possíveis intervenções. As experiências das Semanas e Encontros demonstram de que forma as abordagens da Sociologia podem ser também extracurriculares, apreendendo não somente o contexto formal e burocrático da educação, mas uma totalidade educacional, capaz de intervir nos inúmeros contextos da educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou abordar as questões relativas ao ensino de Sociologia no Paraná. Através das condições e posições determinantes de variados agentes em interação deste contexto educacional, algumas breves considerações podem ser elaboradas como uma tentativa de síntese dos aspectos pesquisados.

Com os pressupostos teóricos de Mannheim e Bernstein, pôde-se perceber a constituição das Ciências Sociais/Sociologia como disciplina no contexto educacional brasileiro (educação básica e superior), como uma integração recontextualizada de inúmeros discursos. Estes, frutos da produção do conhecimento e relação com seus pares, pôde ser posicionado como o conhecimento hegemônico em disposição, através de currículos, normas, leis e projeções sociais de ciência e sociedade.

Em relação à disposição de discursos pedagógicos, contextualiza-se a forma de como estes discursos organizaram e organizam as demandas de reformas sociais. Assim, o campo educacional é recontextualizado, como fruto de relações de poder, de ajuste e controle social, onde a formação docente, no contexto brasileiro, possui um posicionamento estratégico para a formação de gerações reprodutoras de uma ordem social desejada. Assim, as concepções não somente políticas, mas que contemplavam perspectivas próprias das funções da ciência na sociedade se definem como agentes, empregadas e empregadores de discursos e conhecimentos hegemônicos, que se articulam, se confrontam e delimitam seus espaços nas relações de poder. Assim, as dificuldades, acertos e desencontros das lutas de institucionalização da Ciência e disciplina no país podem ser frutos destas relações e conflitos entre os usos e objetivos das ciências na sociedade.

A partir da apropriação das teorias de Bernstein sobre o campo educacional, pode-se compreender o modelo de formação curricular das chamadas “competências” pode ser compreendido também como uma recontextualização de discursos de diversos campos: econômicos, filosóficos, psicológicos, sociológicos. Os usos sociais deste discurso pedagógicos estão voltados para a formação dinâmica dos profissionais da educação, que não privilegia os conteúdos e suas ciências de referência, sua produção e desenvolvimento científicos próprios. Assim, as grandes áreas do conhecimento são abordadas, contexto em que as variadas disciplinas podem ser trabalhadas, em assuntos variados.

O quadro da formação docente da disciplina de Sociologia do Paraná, justificado por leis e resoluções burocráticas, demonstrou como o mais variado quadro de profissionais, licenciados e não licenciados, pode estruturar uma realidade própria de ensino de uma

disciplina, para milhares de alunos. O posicionamento destes milhares de profissionais formados, resultados de uma formação dinâmica, abrangente e que também aborda as mais variadas disciplinas, dispôs um quadro de professores que, em grande representatividade, não compartilha ou não possui uma formação superior cujas habilitações e próprios objetivos de formação não condizem com uma preparação e constituição próprias vinculadas ao ensino, nem mesmo às Ciências Humanas ou Sociais.

Quanto à formação superior, de habilitação em licenciatura em Ciências Sociais, a demonstração, o exemplo utilizado neste trabalho, de uma formação que demonstre uma estreita relação entre a abordagem teórica das metodologias e práticas pedagógicas, em profunda conexão com as Ciências de Referência das Ciências Sociais, demonstra como a formação docente para a disciplina de Sociologia da educação básica está organizada para uma profissionalização docente sólida, que é capaz de produzir e intuir aos futuros professores a concepção de um contexto educacional brasileiro constituído de múltiplas realidades, características próprias e contextos sociais diversos, das quais eles próprios se integrarão futuramente. Neste sentido, os passos propostos para a compreensão de qual realidade social se é vivida dentro das escolas e nos cotidianos dos alunos –compreendendo a vivência na escola como um universo de investigação sociológica- faz com que a prática da docência seja exercida em um sentido pleno: de saber o que se está ensinando e para quem se está ensinando.

A existência do Estágio Supervisionado é capaz de articular uma preparação para a vida profissional ao mesmo tempo em que as teorias e conteúdos próprios das Ciências Sociais ainda fazem parte do cotidiano dos futuros professores, fazendo-os articular os conteúdos específicos de sua formação com as possibilidades de intervenções pedagógicas nas salas de aula. A articulação entre os conteúdos de formação e a intervenção e metodologia pedagógica é sempre compreendida com uma dificuldade, no sentido da possibilidade de se elaborar práticas de ensino condizentes com conteúdos específicos, sem que as ciências de referência percam sentido em seus devidos horizontes teórico-metodológicos.

### **CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES**

Este trabalho buscou contribuir para o campo de pesquisa e investigação sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica. Os problemas para a pesquisa, a problematização teórica sobre o tema buscam sempre estruturar conceitualmente a realidade educacional, e neste contexto, a disciplina de Sociologia.

O trabalho pode demonstrar que a análise sobre o ensino de Sociologia se torna mais completa quando se aborda o tema sob múltiplas perspectivas: históricas, legais, sociológicas, e estatísticas. A unilateralidade poderia levar neste caso a uma leitura apenas negativa, controversa, ou positiva. Através da intersecção destas múltiplas análises é que se pode ir realizando conexões e decisões sobre o tema.

Outra contribuição se dá no fato da abordagem de dados oficiais do governo sobre a educação brasileira. Os dados do INEP podem fornecer inúmeras outras pesquisas, ou ainda, comprovar problemas da sociologia da educação em que certas vezes, ficam apenas no plano teórico, por falta de acesso a dados que comprovem as abordagens e discussões.

As dificuldades e dúvidas encontradas ao fim desta pesquisa poderão levar a novas investigações, que possam ou revelar ainda novas facetas e realidades ainda não evidenciadas.

Uma delas diz respeito à utilização do censo escolar do ano de 2010. Há a homologação do Parecer de 2006 declarando a obrigatoriedade das disciplinas nas escolas, mas somente em 2008 é que uma nova lei é inserida na LDB, tornando as disciplinas de sociologia e filosofia obrigatórias. Assim, uma hipótese do estranho quadro de profissionais apresentado pode ser compreendida como a rápida necessidade de alocação de profissionais para o preenchimento e distribuição destas disciplinas no Estado. Assim, somente com a mesma tabulação dos dados de Censos Escolares anteriores é que se poderá compreender melhor se esta disposição sempre permaneceu desta maneira, ou como foi se constituindo para a forma apresentada para a disciplina de Sociologia. O mesmo caso é válido para a disciplina de Filosofia.

A outra é em relação a uma melhor descrição dos professores licenciados em Ciências Sociais/Sociologia. A descrição das épocas em que estes foram formados, em quais estados e Universidades, em quantas escolas ou turmas estes professores praticam a docência, variáveis de sexo, cor e idade também auxiliarão pesquisas futuras para compreender sob quais discursos pedagógicos específicos suas formações aconteceram, elaborar um quadro quantitativo destas variáveis e aprofundar ainda mais a compreensão sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio das escolas públicas do Paraná.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do discurso pedagógico**: classes, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p.1.155-1.177, dez. 2003.

GIROUX, Henry. **Os Professores Como Intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

INEP. **Microdados do Censo Escolar do ano de 2010**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: junho 2011.

JINKINGS, Nise. **Ensino de Sociologia**: particularidades e desafios contemporâneo. Londrina: Mediações, 2007. v. 12, N. 1, p. 113-130.

LIMA, Angela Maria de Souza; FERREIRA, Adriana de Fátima; SCHVISBISKI, Renata. Desafios postos pelo trabalho na área de metodologia de ensino em de sociologia: alguns apontamentos com base na observação com alunos do 3º ano de ciências sociais nos últimos dois anos. In: CAINELLI, Marlene, SILVA, Ileizi Fiorelli (Org.) **O estágio na Licenciatura**: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina. – Londrina: UEL, 2009. p. 43-70.

LIMA, Angela Maria de Souza; MARIANO, Silvana Aparecida; FERREIRA, Adriana de Fátima. As experiências das semanas temáticas e do Encontro Regional de Filosofia e Sociologia com alunos do ensino médio: primeiros retornos. In: CARVALHO, Cesar Augusto de (org). **A sociologia no Ensino Médio**: uma experiência. Londrina: EDUEL, 2010 p.85-127.

LOWY, Michel. **Método dialético e teoria política**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MACHADO, Celso de Souza. O ensino de sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.13 p.115-148. Jan./jun. 1987.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia** (tradução de Sergio Magalhães Ribeiro). 4ª ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1982.

MANNHEIM, Karl. **Introdução a Sociologia da Educação**. 4ª ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

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

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARAES, Elisabeth Fonseca; TOMAZI, Nelson Dácio. Sociologia. In: Ministério da Educação e Cultura, Secretária da Educação Básica. Dept de Políticas De Ensino Médio. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília- DF, 2004, 343-372 (400p.).

MORAES, Amaury. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social, Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 15, n. 1, p.5-20, maio 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n° 89, 2004.

PARANA, Secretaria De Estado Da Educação – SEED. **RESOLUÇÃO N.º 5590/2010** de 20 de dezembro de 2010. Regulamenta a distribuição de aulas nos Estabelecimentos Estaduais de Ensino. Curitiba, 20 dez. 2010.

PARANA, Secretária de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares de sociologia para o ensino médio**. Curitiba: SEED-PR, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **As Concepções Pedagógicas Na História Da Educação Brasileira**: Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. A Sociologia no Ensino Médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

TOMAZI, Nelson Dácio. Considerações preliminares sobre a institucionalização da Sociologia no Paraná, 1938-1963. In: OLIVEIRA, Marcio de (Org.) **As Ciências Sociais no Paraná**. Curitiba: Pretexto, 2006. p. 85-110.

Universidade Estadual de Londrina. **Catálogo dos Cursos 2008**. Disponível em: <[http://www.uel.br/prograd/?content=catalogo-cursos/catalogo\\_2008/index.html](http://www.uel.br/prograd/?content=catalogo-cursos/catalogo_2008/index.html)>. Acesso em 7 nov. 2011.