

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
CIÊNCIAS SOCIAIS LICENCIATURA**

**CLAUDOVAN FREIRE DA SILVA**

**ENSINO DE SOCIOLOGIA: ELEMENTOS PARA UM DEBATE EM TORNO DA  
DISCIPLINA NO ENSINO MÉDIO**

**Maceió  
2014**

**CLAUDOVAN FREIRE DA SILVA**

**ENSINO DE SOCIOLOGIA: ELEMENTOS PARA UM DEBATE EM TORNO DA  
DISCIPLINA NO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção de grau de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira.

**Maceió  
2014**

## **Folha de Aprovação**

**Autor: Claudovan Freire da Silva**

### **ENSINO DE SOCIOLOGIA: ELEMENTOS PARA UM DEBATE EM TORNO DA DISCIPLINA NO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso  
submetido ao corpo docente do  
Instituto de Ciências Sociais da  
Universidade Federal de Alagoas e  
aprovado em \_\_\_\_\_ de agosto de  
2014.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

---

---

**Maceió  
2014**

Aos meus pais, José Claudionor da Silva e Maria de Lourdes Freire dos Santos.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Prof.º Dr. e meu orientador neste trabalho, Amurabi Pereira de Oliveira, pela dedicação, profissionalismo, paciência, e acima de tudo, pela motivação.

À minha família pelo apoio aos meus estudos.

Aos amigos Denisson da Silva Santos, o “Matuto”, Carlos Carvalho, Nido Farias, Wilbbert Nascimento, Suzana Alves, Gerlane Paz, Erivaldo Santos e Jackson Monteiro (*In memorian*), e à professora Maria Célia Rita pelo apoio e contribuição aos meus estudos; Thiago Ferreira, Deivid Nazário, Thayrone Ibsen, Jeamerson Santos, Alberto Magno, Paulo Ricardo e Nadja Barbosa, pelo apoio e companheirismo.

Aos Professores do curso de Ciências Sociais que me proporcionaram amadurecimento e desenvolvimento intelectual e pessoal.

Ao Professor Dr. PhD. Arim Soares do Bem, que contribuiu grandemente para o meu amadurecimento intelectual.

Aos amigos do trabalho, que me deram apoio e me liberaram para os estudos.

Enfim, a todos que me proporcionaram chegar até aqui.

## Sumário

<b>CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO</b> .....	8
1.1 OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	9
1.2 O CONTEXTO SOCIAL, HISTÓRICO E POLÍTICO.....	10
1.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	13
<b>CAPÍTULO 2: CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL E EM ALAGOAS</b> .....	<b>14</b>
2.1 INCLUSÃO/EXCLUSÃO DA SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: UM BREVE RELATO .....	15
2.2 O ENSINO DE SOCIOLOGIA EM ALAGOAS .....	24
<b>CAPÍTULO 3: PROBLEMATIZAÇÃO EM TORNO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: ELEMENTOS PARA UM DEBATE SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE</b> .....	<b>31</b>
3.1 UMA BREVE E PANORÂMICA ABORDAGEM SOBRE O QUE SE DISCUTE ACERCA DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL.....	31
3.2 APONTAMENTOS EM TORNO DA PROFISSÃO DOCENTE E ENSINO DE SOCIOLOGIA EM ALAGOAS .....	39
<b>CAPÍTULO 4: REFLEXÕES EM TORNO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: ELEMENTOS PARA UM DEBATE SOBRE OS PONTOS DE VISTA DOS DOCENTES</b> ....	<b>43</b>
4.1 O DELINEAR DA METODOLOGIA.....	43
4.2 PROFESSOR DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: PONTOS DE VISTA E ENTRAVES NA PRÁTICA DOCENTE. ....	47
4.3 O PONTO DE VISTA DO PROFESSOR EM RELAÇÃO À DISCIPLINA SOCIOLOGIA. ....	52
4.4 RECURSOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO .....	55
4.5 CARGA HORÁRIA: DESAFIO PARA A PRÁTICA DOCENTE.....	57
<b>CONCLUSÃO</b> .....	<b>60</b>
<b>REFERÊNCIAS:</b> .....	<b>64</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>68</b>

## **RESUMO**

O presente trabalho tem como principal objetivo explicitar o ponto de vista do professor da rede estadual sobre questões que configuram o ensino de sociologia, buscando analisar os aspectos centrais no Ensino Médio de três escolas de Alagoas, traçando as principais características dos professores que ministram esta disciplina. Para tanto, foram realizadas visitas a três escolas de ensino médio em três diferentes municípios do interior do Estado, e realizadas entrevistas semi-estruturadas, no intuito de coletar dados, informações para que sejam explicitadas as condições objetivas de realização da prática docente, apontando, também, para as principais dificuldades na atividade docente, e os aspectos metodológicos os quais são utilizados para a efetivação das aulas de Sociologia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de sociologia, profissão docente, ensino de sociologia em Alagoas, políticas educacionais.

## CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

Como integrante do grupo de estudos *Educação e Ciências Sociais*<sup>1</sup>, na linha de pesquisa *Ensino de Ciências Sociais*, coordenado pelo professor Dr. Amurabi Pereira de Oliveira, o presente trabalho constitui-se como produto do interesse voltado ao debate sobre a Sociologia no Ensino Médio em Alagoas, e que se faz necessário tendo em vista a escassez de trabalhos acadêmicos no tocante ao tema no Estado. Um dos principais pontos discutidos foi a relação entre os debates acadêmicos e a Educação Básica. Parte das discussões no grupo de estudos foi publicada num artigo denominado *Percurso e singularidades do ensino de Sociologia em Alagoas*<sup>2</sup>, onde buscamos enfatizar aspectos institucionais e a maneira como a disciplina é inserida no currículo deste nível de ensino, e que contou com a participação do professor supramencionado, a da mestrandia Vanessa do Rêgo e a minha.

O envolvimento com a temática suscitou algumas questões basilares, e que se tornaram um esboço geral do que viria a ser o presente Trabalho de Conclusão de Curso: *o ponto de vista do professor do Ensino Médio de 3 escolas da 4.ª Coordenadoria de Ensino – CE – de Alagoas*. Assim, redimensionamos a discussão para uma experiência exploratória, na coleta de informações a partir do ponto de vista docente, explicitando ao mesmo tempo, algumas questões relevantes sobre o que se debate sobre o ensino da disciplina no Estado.

Considerando as condições históricas e educacionais da disciplina Sociologia na educação básica, marcada fortemente pela presença/ausência no Ensino Médio, qual o ponto de vista de professores de escolas da rede estadual de ensino na atual conjuntura educacional do Estado?

Dessa forma, contextualizaremos o ensino de Sociologia no Ensino Médio, explicitando elementos da estrutura social e política que nortearam as políticas educacionais do país, e que consolidaram projetos sociais atrelados às concepções

---

<sup>1</sup> Para mais informações sobre o Grupo de Pesquisa, vide:

<http://pql1.cnpq.br/buscaoperacional/detalhelinha.jsp?grupo=03317082AJV4CL&seqlinha=2>

<sup>2</sup> Disponível em:

<http://www.sabersemperspectiva.com.br/index.php/sabersemperspectiva/article/view/v4n8art1>

de sociedade (SILVA, 2007; SANTOS, 2002, MEUCCI, 2000) de acordo com o momento vivenciado.

### **1.1 OS CAMINHOS DA PESQUISA**

A incursão aos debates sobre a Sociologia no Ensino Médio, disciplina marcada pelo dueto inclusão/exclusão no currículo, pela sua opacidade, portanto, engendrou discussões que buscavam compreender os motivos pelos quais era levada à cabo, isto é, como conhecimento obrigatório na formação dos estudantes brasileiros, ora tido como desnecessário – ou diluído em outras disciplinas das Humanas -, bem como esclarecerem suas finalidades na Educação Básica.

Esse quadro ganha contornos ainda mais complexos quando redimensionamos nossas preocupações acerca dessa discussão em Alagoas, mais especificamente no concernente aos aspectos institucionais de sua implantação no ensino alagoano, das condições objetivas de sua realização, e a ausência de discussões no plano acadêmico da Universidade Federal de Alagoas – UFAL-, escassez de bibliografia, e de um debate sistematizado sobre essas questões no Estado (OLIVEIRA *et al*, 2014).

Este é o cenário pelo qual enveredamos nossa investigação sobre o quadro atual em que se encontram essas discussões no plano acadêmico – mais especificamente em Alagoas –, buscando explicitar aspectos pedagógicos dos professores, as principais características que compõem o perfil dos docentes, e como realizam sua prática pedagógica e sob quais condições a realiza.

Realizamos algumas visitas em quatro Escolas Estaduais de nível médio, com o objetivo precípuo de identificarmos as principais características dos professores que atualmente ministram a disciplina, através de entrevistas e questionário semi-estruturado, que possibilitaria, no nosso entendimento, a coleta de informações fundamentais para compreendermos as condições objetivas em que se realiza a prática docente do professor de Sociologia. Para tanto, abordamos questões basilares, como formação, as dificuldades para cumprir as finalidades da disciplina, carga horária e um ponto principal que é a forma de como os docentes

compreendem quais as finalidades, os objetivos desses conhecimentos e como ministrá-los para os estudantes desse nível de ensino.

De início, alguns percalços: no período em que realizamos a pesquisa, janeiro/março de 2014, algumas escolas estavam sem professor de Sociologia; em outras, paralisação, além da ausência por motivos de atestado médico, por exemplo.

Para a coleta dos dados, escolhemos quatro escolas da Rede Estadual de Ensino, distribuídas na região da 4.<sup>a</sup> Coordenadoria de Ensino – CE, que é composta por 15 escolas de nível médio, nos municípios de Atalaia, Capela, Cajueiro, Viçosa, Maribondo, Chã Preta, Mar Vermelho, Pindoba e Paulo Jacinto. Pela facilidade de locomoção bem como pela incipiente inserção à pesquisa de campo, limitamos nossas análises a apenas três escolas e três professores distintos, lotados nos municípios de Atalaia, Capela e Cajueiro, tendo em vista que essas escolas dispõem de um número significativo de turmas, ficam na região central da 4.<sup>a</sup> CE, e por se tratar de uma pesquisa inicial e, portanto, limitada a este contexto.

## *1.2 O CONTEXTO SOCIAL, HISTÓRICO E POLÍTICO*

No capítulo 1, apontamos uma breve e panorâmica explanação sobre a estrutura e objetivos do presente trabalho.

No capítulo 2, privilegiamos a contextualização dos mecanismos institucionais de constituição, modelação e efetivação das políticas educacionais brasileiras em que se insere como parte integrante a Sociologia no Currículo da Educação Básica, promoveram, entre outros aspectos, características peculiares à disciplina em foco, especialmente no que se refere à inclusão da mesma na grade curricular, como componente com discussões específicas à área.

Destacamos, aqui, os principais aspectos das idas e vindas pelas quais foi conduzida a Sociologia, dando relevo ao contexto histórico, social e político (SILVA, 2007), através das Reformas Educacionais que promoveram sua inclusão/exclusão, e as implicações dessa relação intermitente à formação de um debate acadêmico sobre as finalidades da disciplina no ensino médio, além de outros aspectos mais amplos, como a criação de cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, concursos

para professores e condições do trabalho docente. No tocante a estas políticas públicas, coadunamos com a proposição de que, conforme Oliveira (2013c),

(...) devemos compreender, portanto, que estas políticas sendo emanadas do Estado apresentam-se enquanto um processo marcado por contradições, embates e antagonismos, pois, os diversos agentes apresentam projetos diferentes de sociedade (e de educação, por consequência, que estão em disputa, o que reflete nestas políticas públicas (p. 134).

A Sociologia começa a ganhar forma institucional a partir de 1890, com a Reforma Benjamim Constant (LIMA, 2012; MACHADO, 1987), período no qual o país vivenciava os primeiros momentos enquanto República, e a Sociologia era vista como fundamental para a compreensão dessa nova realidade e à efetivação da cidadania como característica fundamental à nova sociedade que se erguia.

Orientamos a discussão acerca da intermitência da disciplina Sociologia, ancorados nos contributos de Santos (2002), que faz uma análise sistemática dessa relação junto aos aspectos sócio-históricos e políticos, que fundamentaram as políticas educacionais brasileiras, no período de 1981 a 2001. O autor divide os períodos da seguinte forma: 1891-1941, período de institucionalização da Sociologia no Ensino Secundário; 1942-1981, ausência da Sociologia enquanto disciplina obrigatória; e 1982-2001, período de reinserção gradual da disciplina no currículo da Educação Básica (Idem, Ibidem, 2002).

Findamos este panorama ao qual se delinearão os caminhos da Sociologia, acrescentando o caráter obrigatório de sua inserção no currículo com a criação da Lei 11.684/2008<sup>3</sup>, alterando o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, tornando a Sociologia – e Filosofia – como componente obrigatório no currículo do ensino médio.

No capítulo 3, apresentamos aspectos das discussões acerca da relação entre a formação e a prática docente, as implicações na modelação de uma identidade profissional e o “saber-fazer” (SOUSA, 2012), dando relevo, assim, aos sentidos empregados por esses profissionais à realização de sua prática. Dentre outros aspectos, o ponto de vista do docente é um fator fundamental para a

---

<sup>3</sup> Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12768&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12768&Itemid=866)

compreensão dos ditames e entraves que fazem parte do contexto escolar, e o complexo de “experiências” e referenciais “identitários” (SETTON, 2005) que merecem ser dada a devida atenção. Dessa forma, privilegiamos algumas análises sobre esses pontos em linhas mais gerais, e suscitamos outros aspectos na realidade do contexto alagoano, mais especificamente.

Apontamos a escassez de um debate sistematizado em torno da profissão docente (OLIVEIRA *et al*, 2014) na única agência formadores de profissionais licenciados em Ciências Sociais, a Universidade Federal de Alagoas – UFAL, e aspectos referentes à trajetória dessas Ciências no contexto alagoano, sendo ainda mais complexa a ausência de estudos referentes ao ensino de Sociologia, que ainda não se consolidaram no âmbito institucional (OLIVEIRA, 2007).

Apontamos, por fim, que historicamente a Sociologia no Ensino Médio foi ministrada majoritariamente por pedagogos, bem como por profissionais de outras áreas, como História, Geografia, entre outras (LENNERT, 2009; HAMLIN, 2009).

No capítulo 4 , direcionamos nossas análises sobre seus pontos de vista bem como o perfil do professor de Sociologia no ensino médio de três escolas estaduais do interior de Alagoas, situadas nos município de Atalaia, Capela e Cajueiro, cujas Escolas foram Floriano Peixoto, Professora Edite Machado e Inaura Casado Costa, respectivamente. Utilizamos a metodologia qualitativa, por entendermos ser possível, dessa forma, apreendermos os significados, os sentidos atribuídos à prática docente a partir do ponto de vista das professoras entrevistadas.

Para tanto, assentaremos nossas análises a partir dos conceitos de *campo* e *Habitus* (BOURDIEU, 2004, 2011), por coadunarmos com o fato de que os fenômenos sociais devem ser analisados tendo em vista o campo de sua produção, os ditames sociais, culturais e políticos que produzem e modelos estruturas de percepção tendentes a refletir os condicionantes sociais que possibilitaram sua própria construção, e a remodelação das práticas e valores da sociedade.

Além disso, apontaremos questões referentes à ampliação do curso de Ciências Sociais na modalidade EAD, o que implica num ponto positivo haja vista a grande demanda de profissionais formados neste curso (OLIVEIRA *et al*, 2014).

Predomina o fato de que os cientistas sociais não lograram êxito na educação básica. Continuam deslocados de seu campo de atuação, onde as vagas geralmente são ocupadas por pedagogos, e outros profissionais formados em áreas distintas das Ciências Sociais, o que provoca implicações significativas à sua efetivação, além do fato de o curso ter formado poucos licenciados no período compreendido entre os anos de 2003 a 2013, e que nesse período foram contratados professores efetivos ocuparem os cargos na disciplina em tela.

### 1.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

As Ciências Sociais dispõem de uma vasta área sobre a qual repousam elementos característicos para determinados tipos de pesquisas. A metodologia a ser utilizada em cada pesquisa depende de qual enfoque o pesquisador se valerá na investigação dos fenômenos sociais, especialmente no que se refere à natureza do objeto investigado, bem como aos fins do trabalho de campo, ou análises bibliográficas a serem exploradas.

No nosso caso, utilizaremos a *metodologia qualitativa* para a análise do objeto investigado, por possibilitar a compreensão dos mais variados aspectos do contexto específico analisado, possibilitando maior *flexibilidade*, especialmente no que se refere à coleta de dados, utilizando da técnica mais adequada àquele objeto de pesquisa (MARTINS, 2004). Especialmente pelo caráter exploratório do presente trabalho, haja vista a incipiente inserção por nossa parte à pesquisa de campo.

Utilizaremos, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada, embora seja alvo de críticas em relação à confiabilidade das informações, equívocos na análises dos dados por parte do pesquisador pelo grau de subjetividade. Conforme Duarte (2004):

É possível que o uso que fizemos das entrevistas em nossas investigações, em algum momento tenha contribuído para que esse tipo de crença se difundisse. Mas é possível, também, que a desconfiança em relação a esse instrumento, privilegiado na coleta de dados em pesquisas de base qualitativa, se deva à ausência, mais ou menos comuns em nossos relatórios, teses e dissertações, de um relato minucioso dos procedimentos que adotamos tanto no uso quanto na análise do material recolhido (p. 214).

Em relação ao tratamento das informações coletadas através de entrevistas, um ponto a ser exposto é a incipiência por nossa parte nesse aspecto, onde assumimos os riscos de possíveis equívocos. Pesquisadores experientes dispõem de técnicas mais acuradas no tocante a este aspecto, embora também possam haver equívocos em suas análises, “entretanto, quando se trata de pesquisadores em formação, o risco de haver uma leitura equivocada do material é maior” (DUARTE, 2004, p. 217).

Cabe, portanto, tornar claros os critérios e razões pelos quais se deu a pesquisa, e como foi construída a entrevista, atreladas à construção do objeto.

## **CAPÍTULO 2: CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL E EM ALAGOAS**

Buscando situar a presente discussão, a seguir serão elencados, panoramicamente, os principais eventos que nortearam os rumos da Sociologia na educação básica, de modo a destacar os aspectos basilares que promoveram profundas influências no delinear das ações governamentais (reformas educacionais), e outras ações referentes à Educação, especialmente no tocante ao ensino e à institucionalização da disciplina na Educação Básica (MEUCCI, 2000, OLIVEIRA, 2013, SANTOS, 2002, SILVA, 2007, ZANARDI, 2009, entre outros).

Outros fatores, obviamente, estão envolvidos e influenciaram historicamente os processos de inclusão/exclusão da Sociologia enquanto disciplina legítima e obrigatória nessa modalidade de ensino, o que não vamos aprofundar na presente discussão. Entretanto, algumas considerações tornam-se necessárias serem destacadas, como nos aponta Silva (2007, p. 405):

Assim, o processo de institucionalização do ensino de sociologia no Brasil, em suas dimensões burocráticas e legais, depende dos contextos histórico-culturais, das teias complexas das relações sociais, educacionais e científicas que atuaram e atuam na configuração do campo da sociologia a partir da sua relação com o sistema de ensino. Estou, portanto, compreendendo o ensino de sociologia como parte de sistemas simbólicos típicos de sociedades modernas.

Portanto, foram elencados, de maneira panorâmica, na presente discussão, alguns eventos que marcaram a inclusão/exclusão da sociologia no currículo escolar

da educação básica brasileira, o que nos permite uma visão panorâmica acerca do processo de institucionalização dessa ciência no Brasil.

### *2.1 INCLUSÃO/EXCLUSÃO DA SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: UM BREVE RELATO*

A institucionalização da Sociologia enquanto disciplina curricular da Educação Básica no Brasil remonta uma série de discussões e embates que dimensionam debates no campo do contexto social e político do país (ZANARDI, 2009), especialmente no tocante às formulações e reformulações das políticas educacionais, dos currículos nacionais, e de outros elementos que se integram nos campos de disputa na hierarquização das disciplinas no currículo do Ensino Médio.

Tendo em vista o contexto social e político do país, especialmente no que se refere aos novos dinamismos sociais com a emergência da República<sup>4</sup>, a preocupação com a formação para a cidadania era um dos principais fatores para alavancar os rumos da educação no Brasil, uma vez que se buscava “romper com o passado”. Nesse sentido, caber ressalta aqui que “cidadania” era comumente associada aos direitos civis, políticos e sociais à disposição de todos os considerados cidadãos<sup>5</sup>. E debatendo acerca desta situação, Lima (2012) nos aponta que “nesse período, temos uma concepção de educação constituidora da cidadania, ou seja, a educação seria o fundamento da cidadania” (p. 12), o que na prática não se alcançaria parte da população, que “era constituída por analfabetos e estes eram excluídos do direito de votar, direito este que era concebido como exercício da cidadania. Portanto, “cidadania” para alguns.

Assim, as iniciativas de modelação da estrutura educacional brasileira bem como a reformulação do currículo nacional buscavam privilegiar a cidadania e a democracia, haja vista o processo de mudanças ocorrido com o fim da Monarquia e a introdução do país no sistema Republicano. As Reformas Educacionais salientaram ou pouco desse sentimento, enfatizando a necessidade de uma “nacionalidade brasileira” (TOMAZINI E GUIMARÃES, 2004, p. 202 *apud* LIMA, 2012, p. 14), sentimento alavancado especialmente com o advento da Proclamação

---

<sup>4</sup> Buscamos analisar este período a partir da Reforma Benjamim Constant, de 1891, ainda no governo do Marechal Floriano Peixoto.

<sup>5</sup> Para aprofundar sobre cidadania, vide: CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo caminho*. 3.<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

da República (FLORÊNCIO, 2007), o que vale ressaltar, também, que essas Reformas limitaram-se apenas à Sede do Distrito Federal, Rio de Janeiro, e em termos de currículo apenas ao Colégio Pedro II, que servia de modelo para os demais (OLIVEIRA, 2013c), pois a legislação Federal só se restringia às instituições federais, salvaguardada a autonomia dos estados (MORAES, 2011; GUELFÍ, 2001).

Dessa forma, são caracterizados três grandes momentos importantes da intermitência da sociologia na educação básica no Brasil, que vão desde os primeiros passos da emergência desta ciência como disciplina, à sua retirada e reinserção no currículo nacional, fruto das lutas e embates políticos e ideológicos no interior da sociedade, dos atores sociais e os seus processos decisórios dos rumos do país, e à emergência de um debate mais substanciado acerca desse tema, que vai do período de redemocratização aos dias de hoje. De 1891 a 1941 é o período que caracterizou a “institucionalização” da disciplina no ensino secundário; 1941 a 1981, ausência como disciplina obrigatória; e 1982 a 2001, período de reinserção gradual da Sociologia no currículo da educação básica (SANTOS, 2002). E as mudanças significativas oriundas, especialmente após a recente obrigatoriedade dessa disciplina na grade curricular, através da Lei 11.684/2008 (ZANARDI, 2009).

Dando um pontapé inicial, a Reforma Benjamin Constant (1890-1891), sob a influência de ideais positivistas<sup>6</sup>, especialmente no tocante ao despertar para uma visão crítica da imediata realidade republicana e visando a constituição de uma sociedade baseada na ciência (Idem Ibidem, 2002), buscava incluir a Sociologia como disciplina no currículo da educação básica no intuito de promover, em certa medida, princípios positivistas, mas que, entretanto, não conseguiu ser efetivamente operacionalizada.

Machado (1987), aponta para a possibilidade dessa disciplina ter sido de algum modo, aplicada, mas que “contudo, se ocorreu, deve ter sido um ou outro curso improvisado e sem significação pedagógica” (p. 119), perdendo a obrigatoriedade com a Reforma Epitácio Pessoa, em 1901 (LIMA, 2012, p. 14). Ressaltemos, ainda, um aspecto negligenciado pela bibliografia, que é a introdução da disciplina “Sociologia, Moral, Noções de Economia Política e Direito Pátrio”, no

---

<sup>6</sup> A disciplina Sociologia não conseguiu angariar espaço efetivo no currículo do ensino médio, e esta Reforma sequer foi efetivada no currículo educacional à época (MACHADO, 1987, p. 118).

Atheneu Sergipense, Aracajú, em 1892, embora se apontou também seu conteúdo “pouco sociológico” (ALVES, COSTA, 2006 *apud* OLIVEIRA, 2013b, p. 180).

Com a Reforma Rocha Vaz, de 1925, a Sociologia ganha novamente um lugar no currículo da educação básica, sendo obrigatória aos alunos do 6.º ano. Assim, “conforme as diretrizes dessa Reforma, a Sociologia seria disciplina obrigatória do 6.º ano, em conjunto com Literatura Brasileira, História da Filosofia, e Literatura das Línguas Latinas” (SANTOS, 2002, p. 30). Porém, para a obtenção do certificado de conclusão dos estudos, apenas com a aprovação no 5.º ano os alunos estariam habilitados a prestarem vestibular para o Ensino Superior, sendo neste caso, dispensada a passagem pelo ano subsequente, o 6.º ano (Idem *Ibidem*, p. 30), o que era, de acordo com os princípios dessa Reforma, dispensável, pois a ideia basilar era formar o aluno pra vida, em detrimento da formação Superior (LIMA, 2012; SANTOS, 2002).

As influências do contexto social e político pelas quais passava o País promoveram consequências diretas em todas as reformulações das políticas adotadas pelos governos, não diferente no campo da Educação. Com isso, a chamada Revolução de 1930 redimensionou toda a estrutura da sociedade brasileira principalmente nos campos da política e da economia, e a Reforma Francisco Campos, de 1931, buscou reforçar a educação no que se refere ao modelo até então adotado, ampliando e organizando o ensino secundário em dois ciclos, sendo o fundamental em cinco anos, e o complementar, em dois; a Sociologia, no entanto, era ofertada apenas no último ano do ciclo complementar (LIMA, 2012).

Conforme Santos (2002),

A Sociologia foi incluída como disciplina obrigatória no 2.º ano dos três cursos complementares. Assim, ela se consolida na educação secundária, não como um componente da formação básica dos jovens (ciclo fundamental), mas, como uma das disciplinas responsáveis pela preparação de futuros advogados, médicos, engenheiros, arquitetos (cursos complementares), e professores (curso normal) (p. 32).

A Sociologia, depois do retorno ao ensino regular, em 1925, passou a ser “cursada por aqueles interessados em obter o diploma de ‘Bacharel em Ciências e Letras’ (MEUCCI, 2000, p. 10), sendo vista como necessária à formação dos futuros bacharéis, especialmente no que se refere à preparação dos alunos para o ingresso

no ensino superior, acentuando seu caráter científico, ressaltando, aqui, que o ensino de Sociologia esteve voltado apenas para o ensino das elites, que buscavam o aperfeiçoamento e o diploma de formação superior (FLORÊNCIO, 2007).

Com a Reforma Capanema, no ano de 1942, é retirada novamente a disciplina Sociologia do currículo do ensino secundário, ficando ausente até o ano de 1981. Segundo Santos (2002),

Um dos objetivos da Reforma Capanema foi desatrelar formalmente o ensino secundário do ensino superior, dando-lhe um projeto pedagógico próprio. Por isso, a principal mudança nela estabelecida foi a extinção dos cursos complementares que visavam a preparação para o ingresso nas carreiras superiores de direito, medicina e engenharia (p. 43).

Desatrelar e romper com as concepções de ensino até então adotadas, onde a concepção humanística de ensino visava à formação de “cidadãos”, de modo que a concepção científica veio a ganhar relevo, destacando a necessidade dos elementos “profissionalizantes” nortear a formação educacional. Entretanto, há que se destacarem as indefinições da Sociologia enquanto disciplina e as inconsistências nas formulações de uma identidade curricular, sempre caracterizaram as idas e vindas no currículo da educação média (MORAES, 2011), o que fomenta, significativamente, essas iniciativas.

Já no limiar da Ditadura Militar<sup>7</sup>, regime iniciado com o Golpe de 31 de março de 1964, evento que marcou profundamente a história recente do Brasil, todas as formas de manifestações populares foram violentamente reprimidas, ao passo que um dos principais objetivos deste Regime era justamente excluir do campo da política a participação popular nos processos decisórios bem como aniquilar as reivindicações das classes operárias e dos demais partidos políticos contrários ao novo modelo de governo que se erigia sob a proteção militar.

---

<sup>7</sup> Valeu ressaltar que “no plano geral, é necessário dizer que os movimentos de oposição ao governo militar, particularmente os de caráter contra-hegemônico e ligados às classes subalternas, não foram derrotados logo em 1964. Eles foram sendo derrotados ao longo de todo o processo de institucionalização da ditadura, pois se recompunham ou desenvolviam novas formas e métodos de luta política. E, no plano específico das forças sociais e políticas golpistas, as contradições apareciam tanto entre militares e civis quanto entre os próprios militares” (MACIEL, 2004).

Dessa forma, Carvalho (2004, p. 20) aponta uma das medidas tomadas pelo governo militar no que se refere à educação, especialmente sobre o ensino de Sociologia:

A ditadura militar e seus generais a partir de 1964 retiraram todos os resquícios da disciplina Sociologia das escolas médias no país. Professores secundários e universitários foram presos, cassados e aposentados compulsoriamente, em especial a partir de 1969, com a edição do Ato Institucional n.º 5.

Todos os projetos que visassem estender os direitos de participação popular na vida política e o direito à cidadania aos grupos excluídos acabaram sendo substituídos pelo projeto militar de repressão à ampliação dos direitos civis e políticos. Além disso, a Constituição Federal de 1967 atribuiu ao Chefe do Executivo amplos poderes na execução de sua atividade, podendo inclusive interferir no Legislativo e no Judiciário. Dessa Constituição, surgiram a Lei de Segurança Nacional, com o objetivo de efetivar a segurança e a “ordem” no país, eliminando as ameaças provocadas por atividades “subversivas”. A Constituição de 1967 provocou mudanças significativas nas relações entre Estado e sociedade civil, gerando a submissão da última pela primeira.

De forma mais geral, a ditadura aniquilou várias conquistas democráticas que ocorreram no período entre 1946-1964, rompeu a ampliação dos direitos conquistados pela classe trabalhadora bem como eliminou os projetos de reformas sociais que vinham, aos poucos, sendo realizados<sup>8</sup>.

É justamente nesse momento de efervescência nas relações entre sociedade e Estado, entre os movimentos populares e as classes dirigentes que surge a Reforma Jarbas Passarinho, em 1971. Esta Reforma redimensionou o ensino médio, tornando-o profissionalizante, retirou, mais uma vez, a obrigatoriedade da disciplina no que se refere à formação de professores, ao mesmo tempo em que impossibilitou a prática docente nesta área do conhecimento (FLORÊNCIO, 2007).

Segundo Lima (2012),

---

<sup>8</sup> Aprofundamos essa discussão no Relatório Final do PIBIC intitulado “Autoritarismo e democracia na vida político-institucional brasileira: um estudo sobre rupturas e continuidades”, sob orientação do prof.º Dr. Arim Soares do Bem (PIBIC -UFAL, 2010/2011).

Com a Reforma Jarbas Passarinho, em 1971, (LEI n.º 5.692), temos ênfase no ensino profissionalizante, pois com o aumento da industrialização do país, isto resolveria o problema da falta de trabalhadores qualificados (p. 21).

Santos (2002), também atenta para esse caráter profissionalizante pelo qual foi conduzida a Reforma Jarbas Passarinho, onde o currículo buscava proporcionar aos alunos uma “habilitação profissional”, em virtude das transformações econômicas pelas quais passava o país, onde “a industrialização do país exigia cada vez mais empregados com um mínimo de formação geral e de conhecimento especializado em determinadas técnicas da produção” (Idem ibidem, p. 47), haja vista a grande demanda de mão-de-obra especializada. A concepção, agora, baseava-se no caráter científico na formação dos alunos em detrimento das concepções humanísticas da educação, sob os delineamentos de um currículo “regionalizado” ou “tecnicista” (SILVA, 2007). A Sociologia estava limitada – quando necessária - à parte diversificada do currículo. Prevalcia nesse contexto, portanto, o modelo de currículo Clássico-Científico, “calcado num modelo de escola dual, uma destinada à elite e outra à formação da mão-de-obra para as classes trabalhadoras” (Idem, 2007, p. 411).

Segundo Zanardi (2009), a busca pela institucionalização e legitimação da Sociologia enquanto disciplina na educação básica esteve sempre atrelada aos ditames e embates políticos e ideológicos que permearam todas as ações voltadas à reformulação e organização do currículo nacional. O autor conclui ainda que:

A trajetória da institucionalização da Sociologia como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio traduz, em parte, a história do reconhecimento da Sociologia como ciência, tanto em nosso país como no mundo (p. 39).

Os primeiros sinais da iminente volta da Sociologia aos currículos no Ensino Médio ocorreram principalmente no estado de São Paulo, em 1983, com a Resolução SE n.º 236/83, que recomendava a inclusão da disciplina, bem como a organização de concurso público para professores da área, no ano de 1986. Além disso, abriram-se as portas para debates e encontros entre professores e Secretaria de Educação no sentido de se discutirem planos de implantação da disciplina nos currículos escolares (LENNERT, 2009). Gradativamente, a disciplina vai surgindo

nas escolas de São Paulo, a partir de 1983, durante o processo de redemocratização do país, momento no qual ganham força os movimentos que reivindicavam a reinserção da Sociologia na Educação Básica (SANTOS, 2002).

A década dos anos 1980 é marcada pelo destaque da Sociologia como disciplina necessária no ensino médio, fruto não apenas dos embates e lutas dos mais diversos grupos que lutavam pela reinserção da disciplina, mas também, como nos mostra Santos (Ibid. p. 53), “ao próprio contexto histórico, social e intelectual do país naquele momento”, que esboça as possibilidades e determinações sociais.

Assim, os projetos sociopolíticos dos Militares já não satisfaziam grande parcela da sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que o fracasso do modelo econômico e das políticas sociais se mostrava mais eminentes os problemas de cunho social e político pelos quais passava o país (Idem).

As lutas e embates pela (re) inserção da sociologia na grade curricular só voltaram ganhar novos contornos a partir do período de redemocratização do país, a partir da década de 1980 (Idem ibidem), ficando, na maioria dos casos, limitada ao *status* de “optativa”. Desembocando nos anos 1990, especialmente a partir do advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no ano de 1996, a Sociologia aspira sua obrigatoriedade e legitimidade (OLIVEIRA, 2007). Conforme o Art. 36, III, da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil – LDB/1996: “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). E, embora, pela primeira vez explicitado o caráter obrigatório no currículo, o Conselho Nacional de Educação (CNE), regulamenta a Resolução n.º 3, da Câmara de Educação Básica (CEB), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM - (BRASIL, 1998), tornando “interdisciplinar” a prática dos conhecimentos da Sociologia - e Filosofia.

Segundo Moraes (2011),

Nesta Lei, a Sociologia é nomeada claramente, junto com Filosofia; no entanto, o tratamento a ser dado a ambas permanece obscuro na expressão “domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Lei n. 9.394/96, art. 36, § 1.º, III) (p. 369).

Assim, evidencia-se o caráter ambíguo da referida Lei, ao introduzir novamente os conhecimentos sociológicos (e filosóficos) nos conteúdos da educação básica, diluindo os conteúdos em disciplinas como a História e a Geografia, escamoteando, dessa forma, sua obrigatoriedade na educação básica (ZANARDI, 2009).

Novas tentativas de implantação da Sociologia no currículo se sucederam entre os anos 1980 e 1990, sem obterem êxito. Das principais reivindicações, a proposta de obrigatoriedade da disciplina na Educação Básica passa por idas e vindas, especialmente a proposta do ex-deputado federal, Padre Roque (BRASIL, 2005, *apud* FLORÊNCIO, 2007, p. 71), e que, no entanto, foi barrada pelo veto do então presidente do Brasil à época Fernando Henrique Cardoso (FLORÊNCIO, 2007). Entretanto, e numa espera de quase 10 anos, o CNE aprova em 2006 um parecer que define a obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio (LIMA, 2012).

Sobre essa relação intermitente da inclusão/exclusão da Sociologia, Martins e Sousa (2013) apontam para o destaque do conhecimento sociológico a partir da Lei 11.684/2008, que instituiu a obrigatoriedade desta disciplina nas três séries do nível médio. Com isso, se concretizam as lutas e embates políticos e ideológicos em torno da obrigatoriedade de serem distribuídos, de forma obrigatória e discriminados em suas disciplinas específicas – Sociologia e Filosofia – para o Ensino Médio, os conhecimentos sociológicos - e filosóficos.

Movimentos de reivindicação pela (re) inserção da Sociologia, enquanto disciplina curricular da Educação Básica, ressurgem especialmente no estado de São Paulo, que se destaca pressionando a aprovação da Lei supracitada (SILVA, 2010), e, em 2009, o Conselho Nacional de Educação regulamenta tanto o ensino da Sociologia e da Filosofia através da Resolução n.º 1, de 15 de maio, “ordenando que se conclua a efetivação dessa medida até 2011” (Idem, p. 32).

Em trabalho apresentado no XV Congresso Brasileiro de Sociologia, Sarandy (2001) apontou alguns dos fatores que favorecem o desequilíbrio institucional da sociologia na grade curricular da educação básica brasileira, e no tocante à sua reinserção, ou autor indaga sobre até que ponto esse empreendimento institucional - ou seja, a referida Lei-, sedimentará a legitimidade da Sociologia como disciplina obrigatória. Segundo o autor,

Neste empreendimento, a comunidade dos cientistas sociais, ou sua parte interessada, com ênfase aos quadros universitários, tem um papel singular a desempenhar, qual seja, a dedicação às investigações metodológicas que envolvem seu ensino, num esforço de elaborar teoricamente suas potencialidades educacionais; o que vale dizer, significará construir a justificativa para sua presença no ensino médio, afirmar argumentativamente sua relevância, estabelecer seus fins, seus desdobramentos, sua metodologia própria (SARANDY, 2011, p. 2).

Há, portanto, necessidade de se aprofundarem as discussões em torno do sentido do ensino de sociologia no ensino médio, o que, segundo ainda o autor, em linhas gerais, ainda os cientistas sociais não tiveram ações bem sucedidas, no sentido de fortalecer a legitimidade do conhecimento sociológico no nível médio.

É o que também constata Anita Handfas em artigo<sup>9</sup>, ao mencionar o fato de que “(...) o ensino de sociologia ainda não se constitui como um objeto de estudo das ciências sociais” (2011, p. 389). Esboça-se, com isto, a necessidade de se ligarem os elos entre os desdobramentos no plano acadêmico – a pesquisa – e o ensino, o que aponta, portanto, para uma das possibilidades de ampliação dessa busca por uma identidade curricular e, com isto, a legitimidade da disciplina enquanto conhecimento relevante para os estudantes do ensino básico brasileiro.

Uma série de fatores, como demonstramos, denegou à Sociologia reconhecimento e legitimação enquanto conhecimento científico válido ao ensino médio, caracterizando-a como uma disciplina indefinida em suas atribuições, amorfa e sem espaço no currículo (MORAES, 2011). Assim, autor aponta ainda que, tendo a Sociologia esse caráter intermitente, desde o princípio de sua inclusão, essa relação se deu, mais acentuadamente, em virtude de sua indefinição enquanto tal, e menos a “preconceitos ideológicos” (Idem, p. 364). Ainda segundo Oliveira (2013c), discutindo essa relação de intermitência:

Outra leitura equivocada que, por vezes, costuma-se realizar aponta para a ausência da Sociologia em regimes anti-democráticos e sua presença no inverso, contudo, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei n.º 4.024 de 1961, foi forjada num momento democrático, em termos formais, da sociedade brasileira, após um longo processo de tramitação, todavia, ainda assim a Sociologia não

---

<sup>9</sup> Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/pdf/09es02.pdf>

figurou enquanto disciplina obrigatória, constando apenas em meio a um enorme elenco de disciplinas optativas (p. 138).

Torna-se evidente, portanto, que os desafios que visem sedimentar e legitimar a sociologia no currículo do nível médio brasileiro, ainda se fazem presentes, tanto no plano das políticas educacionais como no plano acadêmico, tornando-se ainda mais necessárias pesquisas que promovam avanços no sentido de se pensar sociologicamente o ensino da sociologia (HANDFAS, 2011), embora devamos enfatizar também que, a partir dos anos 2000, as ações voltadas ao tema ganham significativo destaque, principalmente no tocante à formação de professores.

## 2.2 O ENSINO DE SOCIOLOGIA EM ALAGOAS

Sendo o estado de Alagoas historicamente condicionado, na sua formação, à produção hegemônica do açúcar e da dinâmica rural no delineamento das ações políticas e governamentais, a educação esteve, por longas datas, limitada às elites locais, promovendo graves déficits no desenvolvimento do Estado.

Destacando alguns dos principais aspectos sociais, históricos e políticos relacionados à formação do estado, especialmente no que se refere ao sistema educacional, Florêncio (2007) traça um panorama dos entraves que se sucederam em Alagoas, que condicionaram e limitaram o ensino de Sociologia neste estado. Entre os principais eventos, o grande atraso na formação uma sociedade estruturada (econômica e politicamente falando), em relação às demais do país.

Neste sentido, deve ser dado relevo também aos principais eventos que modelaram a estrutura organizacional de Alagoas, especialmente no tocante à sua colonização através da Capitania de Pernambuco, processo este que se deu de forma tardia (FLORÊNCIO, 2007), atrelado a outros fatores tais como sua organização social tendo como base uma sociedade colonial e de grandes latifundiários. E isso provocou sérias deficiências sociais no estado, principalmente quando se trata dos campos do ensino e do desenvolvimento social, da alta concentração de renda alavancada pela estrutura agrária que historicamente tomou as rédeas dos processos decisórios no campo da política, gerando fragilidades e

grandes déficits educacionais e de desenvolvimento humano, em suas mais variadas formas.

Esses eventos, atrelados também à formação de uma mentalidade colonial sedimentada nas relações sociais, políticas e econômicas, constituíram-se, portanto, como entraves que dificultaram o desenvolvimento social em Alagoas, especialmente no tocante à educação, ao acesso às escolas públicas.

Segundo Duarte (1961, *apud* FLORENCIO, 2007), “a institucionalização da Sociologia em Alagoas ocorrerá através do Decreto n.º 98, de 31 de julho de 1895; porém, com a Lei n.º 211, de 3 de junho de 1898, a disciplina foi extinta” (p. 74). Assim, havia uma prática de ensino, na Escola Normal, voltada para “uma introdução superficial dos conhecimentos” (Idem), de modo que as próprias elites locais acabavam enviando os filhos a outros estados com o objetivo de darem continuidade aos estudos, retornando ao estado para exercer cargos públicos.

Um ensino fragilizado, crises que perduraram quase todo o período colonial e com a sociedade baseada nas relações humanas sob a égide da dinâmica agrária, assim foi sedimentada a mentalidade das elites alagoanas que, através das rédeas do poder político e econômico, traçaram e modelaram a formação desse estado.

Segundo ainda Florêncio (2007),

Com uma sociedade de formação agrária, organizada economicamente através do cultivo da cana-de-açúcar ou de produtos agrícolas de subsistência, em que os grandes fazendeiros os detentores do poder, não havia a preocupação com a formação intelectual da população geral (p. 75).

Dessa forma, a preocupação estava voltada, como nos evidencia a exposição, para fazer com que os filhos das elites se qualificassem a fim de assumirem os cargos e funções públicos na administração pública (Idem *Ibidem*, p 75); a Educação era reflexo, portanto, das bases político-sociais do estado.

O ensino de Sociologia no ensino médio no Brasil é caracterizado por um movimento pendular. Esse movimento vai de sua inclusão à sua exclusão, repetidas vezes, em razão de tensões ideológicas e divergências pedagógicas (LIMA, 2012, p. 6).

Além da intermitente presença no currículo nacional, outros elementos devem ser também destacados, principalmente no que se refere ao campo de formação de profissionais da área, formação específica, cursos para formação de professores de sociologia. A este respeito, Florêncio (2007) traça um breve panorama das idas e vindas da sociologia na educação básica, mostrando os entraves sociais, políticos e a maneira pela qual a prática da disciplina foi sendo exercida por professores que, na maioria dos casos, vinham de formação distinta do curso de Ciências Sociais.

A autora nos aponta ainda que a inclusão/exclusão da disciplina no currículo do ensino médio “deve-se esse processo ao contexto histórico-social vivenciado pelo País, bem como às lutas daqueles que acreditavam no papel importante que a disciplina desempenhava no ensino secundário no Brasil” (Idem, p. 66).

No tocante aos aspectos institucionais, a sociologia ganhou espaço inicialmente na educação básica, e como nos mostra LIMA (2012, p. 13),

É interessante considerar, de início, ao contrário do que aconteceu na Europa, a Sociologia primeiramente foi instituída no ensino secundário e só entre os anos de 1933 e 1934 é que surgem os primeiros cursos superiores de Ciências Sociais em São Paulo e no Distrito Federal, na época Rio de Janeiro, sendo um dos seus objetivos a formação de professores.

Juntando a estes fatores, outro elemento importante que caracteriza o ensino dessa disciplina neste estado, trata-se de sua fragilidade no que se refere às discussões até então suscitadas, especialmente no campo acadêmico, pelo número bastante limitado de pesquisas, e outros estudos e dados bibliográficos que remetam ao conhecimento sociológico. Segundo Oliveira (2007),

De modo geral, o que se refere ao ensino de Sociologia em Alagoas, em termos de sua complexidade histórica, institucional e organizacional, é ainda pouco explorado. Entretanto, é possível demarcar a presença de elementos importantes, como a limitada capacidade de organização e interlocução (inclusive dentro da própria Universidade) e as reduzidas pesquisas que problematizem a produção em Ciências Sociais de modo geral e, em particular, sobre a situação do ensino de Sociologia em Alagoas (p. 20).

Assim, os primeiros levantamentos apontam para a prática do ensino de Sociologia na Educação Básica em Alagoas a partir dos anos 1928, “fruto muito

mais de uma influência regional”, especialmente com Reformas promovidas no estado vizinho, Pernambuco, como nos afirma OLIVEIRA *et al* (2014, p. 14).

Ainda sobre essa constatação, conforme OLIVEIRA *et al* (2014, p. 24),

(...) em Alagoas o processo de inclusão da Sociologia no currículo escolar inicia-se em 1999, consolidando-se com a introdução dessa ciência no vestibular da UFAL, entretanto apenas em 2010 temos a elaboração do Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas; e, posteriormente, em 2011, a publicação do documento referente à Organização da Educação Básica.

Diferentemente de outros estados do Brasil, em Alagoas o movimento de inserção da Sociologia na Educação Básica foi praticamente inexistente, enquanto disciplina específica, e esteve atrelado apenas às reformulações a nível nacional, escamoteando ou retardando a concretização da prática do conhecimento sociológico no Ensino Médio alagoano. Segundo Florêncio (2007),

As concretizações das diretrizes e dos parâmetros curriculares levaram algumas unidades da federação a realizar reformas curriculares, incluindo a Sociologia como disciplina obrigatória. No cenário alagoano, isso ocorre de forma diferente, justificada pela falta de uma política educacional capaz de favorecer a inclusão da disciplina no ensino médio, bem como a institucionalização tardia do curso de Ciências Sociais na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que só ocorreu em 1994 (p. 79).

Ainda segundo a autora (Idem, 2011, p. 11), os debates acerca da inclusão da Sociologia no referencial curricular da Educação Básica se iniciaram a partir de 1999, “mas só foi incluída no vestibular de 2001, após uma discussão que resultou em novas normas de seleção para o ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL”, o que mostra mais claramente o descompasso em relação a outras universidades como também a efetivação tardia dessa institucionalização.

Em comparação com outros estados, como por exemplo, São Paulo e Pernambuco, Alagoas tardiamente instituiu o curso de graduação em Ciências Sociais, iniciando apenas com o Bacharelado, em 1993<sup>10</sup>, e só em 1996, com a

---

<sup>10</sup> Sobre a implantação do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas, vide: <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/ics/institucional/quem-somos>

modalidade Licenciatura o que implica maior complexidade no entendimento dessa relação com o fomento à pesquisa e à institucionalização e legitimação da disciplina no estado de Alagoas, bem como representou avanços no sentido de haver uma agência formadora de professores (OLIVEIRA *et al*, 2014).

Com a criação da modalidade Licenciatura, a inserção de temas específicos da sociologia ganha relativo destaque, haja vista a inexistência de referencial dos conteúdos sociológicos tanto na educação básica (especialmente pela inexistência dos cursos de Licenciatura), e só a partir do ano 2007, as disciplinas Sociologia e Filosofia constituem os Estudos Sociais de maneira isoladas, isto é, como disciplinas pautadas com suas discussões específicas com conceitos e estruturas teóricas, conceituais e metodológicas próprias, nas provas do 3.º ano nessa modalidade de vestibular (Idem, 2014).

Entre os Processos Seletivos Seriadados (PSS) de 2002 a 2006-07, 10 questões são distribuídas no grupo de Estudos Sociais, sendo 5 fazendo relação direta com a Sociologia<sup>11</sup>, e em 2008 a Universidade Federal de Alagoas adota o Sistema Unificado, das 40 questões do grande grupo, apenas 4 foram de Sociologia, sendo uma questão em cada exame anual, recebendo tratamento interdisciplinar; e em 2011 a UFAL adere ao Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, que se torna o único meio de ingresso à Universidade (OLIVEIRA *et al*, 2014).

Ganha novos contornos o cenário da Sociologia em Alagoas a partir de algumas mudanças importantes nas Ciências Sociais no estado, tais quais: introdução da disciplina “Metodologia das Ciências Sociais” e a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBID (Idem, 2014, p. 27), o que significa, portanto, avanços tanto do ponto de vista acadêmico – com o desenvolvimento de pesquisas e discussões acerca dessa temática-, como da relação de aproximação entre a Universidade e a Escola Básica, através do PIBID. Aponta-se ainda nessa discussão a criação do curso de Ciências Sociais na modalidade à distância – EAD, o que possibilitou o aumento de 225% no número de vagas ofertadas pelo curso (Idem,).

---

<sup>11</sup> Para informações mais detalhadas, vide o site da COPEVE/UFAL, disponível em: <http://www.copeve.ufal.br/index.php?opcao=todosPss>

No tocante aos aspectos institucionais, isto é, as políticas educacionais do Estado, os dois concursos para professor de Sociologia na rede estadual de ensino apontam uma série de insuficiências especialmente no que se refere ao número de vagas reservadas aos licenciados em Ciências Sociais, o que reflete todo o percurso da disciplina no interior da Legislação educacional no país ao longo dos anos.

Como nos aponta Oliveira *et al* (2014, p. 28):

O primeiro concurso para professores de Sociologia da rede pública de ensino em Alagoas ocorre em 2005, sendo um total de 66 vagas em regime de trabalho de 20 horas semanais, divididas pelas diversas Coordenadorias Regionais de Ensino – CRE, com exceção da terceira e sexta, nas quais não houve vagas para Sociologia. A primeira versão do edital excluía a possibilidade que Licenciados em Ciências Sociais pleiteassem a vaga de professor de Sociologia, sendo o requisito para tal vaga: “Licenciatura Plena em Pedagogia, com prática de ensino na disciplina correspondente ou em Fundamentos da Educação”, apenas com a mobilização por parte dos cientistas sociais do Estado é que este cenário é modificado, ainda assim, o concurso permaneceu aberto para Licenciados em Ciências Sociais e em Pedagogia, requisito este que se manteve como referência para os processos seletivos que se seguiram até o ano de 2012 para a contratação de professores temporários, os chamados monitores.

A situação supramencionada aponta para duas situações curiosas – senão contraditórias ou ambivalentes – ou seja: de um lado, o número reduzido de vagas para professor de Sociologia, sendo ainda limitadas aos não habilitados na área de ensino específica para ocupação do cargo; e de outro, a publicação de edital<sup>12</sup> para a convocação de monitores para preenchimento das vagas não destinadas ao concurso, o que mostra claramente a deficiência das políticas educacionais públicas de Alagoas – não apenas neste aspecto, como também no tocante aos índices alarmantes da Educação em geral<sup>13</sup>. Destacamos ainda, que entre 2003 a 2013 foram contratados professores efetivos para a disciplina e que, em sua maioria, não são formados em Ciências Sociais, devido ao número reduzido de licenciados.

Em 2013, outro concurso é lançado para professores no Estado, o que, em termos de demanda de vagas, os números também se mostram aquém, sendo 53 vagas para a disciplina Sociologia, para todas as Coordenadorias de Ensino. Nesse

---

<sup>12</sup> Para informações mais detalhadas, vide:

<http://www.copeve.ufal.br/index.php?opcao=concurso&idConcurso=141>

<sup>13</sup> Os dados mais detalhados dessa questão, vide:

[http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=al&tema=censodemog2010\\_educ](http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=al&tema=censodemog2010_educ)

caso, podemos eleger um dado positivo, que o requisito para concorrer a uma vaga é a formação em Licenciatura Plena em Ciências Sociais (OLIVEIRA *et al*, 2014). Entretanto, o número de vagas ofertadas para docentes da área continuou reduzido.

Os desafios e a busca pela legitimação da disciplina ainda constituem o cenário atual da Sociologia em Alagoas, atrelados aos déficits educacionais, carga horária bastante reduzida, que é de 1 (uma) hora semanal<sup>14</sup>, o que limita o aprofundamento do conhecimentos sociológicos no ensino médio, bem como a relação entre a formação e prática docente dos professores da disciplina, e própria relação dos estudantes com os conteúdos das Ciências Sociais.

No tocante ao debate acadêmico em torno da temática, que possibilitou o aumento de TCCs sobre o ensino de Sociologia, temos, até o momento, dois trabalhos de pós-graduação, que são as dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Sociologia, pela Universidade Federal de Alagoas, que são: *Uma Abordagem Sociológica do Relato da Obrigatoriedade do Ensino de Sociologia no Ensino Médio*, de Eclézia de Oliveira Fireman – em 2012; o trabalho de Maria Amélia Florêncio, *Ensino de Sociologia no nível médio e as contradições de sua obrigatoriedade*, defendida em 2011; e outra dissertação em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação, de Vanessa do Rêgo Ferreira (Idem), que contribuem grandemente para a ampliação do debate, explicitando as contradições e entraves do ensino de sociologia na Educação Básica em Alagoas.

Depreende-se disso, a fragilidade no caráter institucional promovido pela aprovação da Lei n.º 11.684/2008, que instituiu a obrigatoriedade da Sociologia (e Filosofia), mas que se esbarra nos destoantes de um sistema educacional fragilizado, opaco em relação às pesquisas, tanto no plano acadêmico como no plano da política educacional do Estado. Consequentemente, esse movimento, ou seja, a busca pela legitimação dos conhecimentos sociológicos no ensino médio se torna ainda mais complexo, o que acaba se somando aos desafios por ora apontados.

---

<sup>14</sup> Distribuição da carga horária das disciplinas do Ensino Médio:  
<http://www.educacao.al.gov.br/educacao-basica/ensino-medio/escola-normal>

### **CAPÍTULO 3: PROBLEMATIZAÇÃO EM TORNO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: ELEMENTOS PARA UM DEBATE SOBRE A PROFISSÃO DOCENTE.**

As discussões que aqui serão apresentadas elencam uma série de fatores que constituem o cenário esboçado acerca da profissão docente, no Brasil e mais especificamente em Alagoas. Destacamos alguns pontos principais, a saber: aspectos relacionados à construção da identidade do professor, os entraves sociais, culturais e das políticas educacionais que constituem este cenário, a relação entre formação e atuação profissional, como elemento dinamizador dos conhecimentos sociológicos no ensino médio, bem como alguns aspectos institucionais da educação básica neste Estado.

#### ***3.1 UMA BREVE E PANORÂMICA ABORDAGEM SOBRE O QUE SE DISCUTE ACERCA DA PROFISSÃO DOCENTE NO BRASIL***

Na presente discussão, pretendemos expor alguns pontos referentes à profissão docente, especialmente no tocante à prática pedagógica. Buscaremos demonstrar a importância de se evidenciarem os aspectos relacionados à formação acadêmica e a prática pedagógica do professor de Sociologia, que incidem diretamente na atuação em sala de aula. Além desses fatores, destacamos também pontos importantes sobre o ensino de Sociologia em Alagoas (OLIVEIRA *et al*, 2014), os impasses institucionais, a carga horária, os concursos que foram realizados, e algumas reflexões entre o debate acadêmico e o ensino médio alagoano. Elencamos, ainda, alguns dos principais fatores que configuram a atuação profissional do docente, especialmente no que se refere ao entendimento do mesmo sobre a finalidade da disciplina no ensino médio, os entraves que cotidianamente fazem parte do contexto escolar e pedagógico do docente.

Coadunamos com a idéia de que elementos presentes na formação do indivíduo, tais como a herança cultural, aspectos familiares e econômicos, e o entorno social ao qual faz parte, condicionam o desencadeamento de determinados modos de relações sociais e projeções no interior da sociedade. Ao se reproduzirem no cotidiano escolar, as ações sociais são carregadas pelo conjunto de traços

característicos pertencentes a determinado contexto sociocultural, pelas mais diferentes formas de expressões desse específico contexto, bem como o entendimento sobre a própria ação como docente.

Como nos aponta Bourdieu (2011):

Pelo fato de que as condições diferentes de existência produzem *habitus* diferentes, sistemas de esquemas geradores suscetíveis de serem aplicados, por simples transferência, às mais diferentes áreas da prática, as práticas engendradas pelos diferentes *habitus* apresentam-se como configurações sistemáticas de propriedades que exprimem as diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência sob a forma de sistemas de distâncias diferenciais que, *percebidos* por agentes dotados dos esquemas de percepção e apreciação necessários para identificar, interpretar e avaliar seus traços pertinentes, funcionam como estilos de vida” (p. 164).

Isso direciona para uma questão fundamental na obra do autor, ao enfatizar a importância dos sistemas de relações entre indivíduos (classes, grupos, etc.), o determinado contexto cultural ao qual está inserido, para a compreensão dos fenômenos sociais, ao mesmo tempo em que aponta para uma crítica à análise estrutural dos fatos sociais, tal abordagem ancorada na negação da intencionalidade da ação dos indivíduos aos se projetarem no contexto sociocultural e político específico ao qual fazem parte.

Buscamos elementos para a compreensão da relação entre a prática docente e a formação do profissional – neste caso, o professor de sociologia-, o que nos possibilitará maior clareza para o entendimento do contexto pedagógico-social ao qual estão inseridos esses profissionais. Privilegiamos, ainda, os aspectos mais importantes que constituem o cotidiano do professor de sociologia, ao relacionar a dinâmica dos fatores psicossociais e as relações histórico-culturais como fatores basilares na construção do processo identitário do professor de sociologia.

Conforme Sousa (2012), ancorada nos estudos de Dubar (2005) e Hall (2004, 2006), ao propor que “(...) o processo de construção da identidade decorre das atividades desempenhadas e das experiências vivenciadas cotidianamente nos espaços sociais que dão concretude a tais atividades (SOUSA, 2012, p. 100), a autora elencou uma série de questões sobre a profissão docente, destacando o ponto de vista do professor de sociologia no ensino médio sobre a própria prática docente, os entraves relacionados aos salários, carga horária, os aspectos teórico-

metodológicos no ensino dos conteúdos sociológicos e o posicionamento desses professores no tocante à discussão em tela.

Os destoantes existentes entre o desenvolvimento de uma identidade docente com a prática pedagógica dos professores entrevistados pela autora (SOUSA, 2012) apontam que, em grande medida, há uma significativa relação na maneira de como se relacionam o “saber-fazer” e a “identidade profissional” do docente, e quais as implicações que essa dinâmica proporciona no cotidiano da sala de aula; quais os impactos que a incorporação de determinadas práticas relacionais limitam ou condicionam a maneira pela qual o conhecimento é trabalhado em sala de aula. Com isso, e elencados os principais aspectos que circundam a profissão docente – formação acadêmica, valorização profissional, experiência profissional etc.-, podem ser estabelecidos os mecanismos de análise da atuação profissional do docente em sala de aula, levando-se em consideração a herança cultural por ele carregada.

Assim:

Compreender os sentidos que eles atribuem à profissão docente, ou seja, como entendem o seu trabalho e que sentido conferem ao seu saber-fazer, foi um aspecto especialmente destacado nesse diálogo para caracterizar e analisar o seu jeito de ser professor e identificar como vão emergindo traços dos processos identitários docentes, relacionados com as histórias pessoais, sociais, políticas e profissionais (Idem, p. 83).

Dar relevo aos fatores históricos na construção e remodelação da identidade do professor nos possibilita como critério inicial, partir de um determinado ponto para análise dos fatores intra e extra-escolares que norteiam a prática docente, e que se constituem como elementos basilares até mesmo na própria ação cotidiana do professor, o que reflete os condicionantes sócio-históricos de sua formação.

Tais aspectos dizem respeito ao sentido atribuído à sua profissão, à formação acadêmica e os meandros os quais delinearam o caminho à docência no campo da Sociologia. Podemos destacar, inicialmente, uma série de situações: complemento de carga horária – grande parte de estudos voltados aos professores de sociologia no Ensino Médio aponta isto-, familiaridade com a disciplina, oportunidade de estabilidade profissional (ERAS, 2006), e outros aspectos que serão apontados ao longo da presente discussão, como parte desse referencial sócio-histórico.

É a dimensão da identidade profissional, a maneira pela qual os atores envolvidos no processo de transmissão do conhecimento sociológico interagem e reverberam práticas envoltas sob as influências histórico-culturais que os cercam, de modo que “a construção da identidade expressa e exprime as dimensões pessoais e sociais representadas por cada professor em suas relações sociais de docência, em seu modo de ser professor” (Idem, p. 104).

Em artigo, Setton (2005), buscando compreender as novas teias de relações sociais e os processos de socialização sob a égide de uma nova ordem sociocultural, que se expressa a partir do afloramento da “circularidade de experiências” e dos “referenciais identitários”, em níveis mais amplos, aponta para as novas maneiras de socialização advindas com a expansão das mais variadas formas de expressões culturais, atreladas ao desenvolvimento tecnológico, o que acaba demandando por parte do professor, novas formas de atuação enquanto profissional, especialmente na relação com novos processos de relações sociais. Dessa forma, a necessidade de se dar relevo à relação entre o mundo subjetivo e o mundo objetivo do indivíduo torna-se um fator importante.

Ainda, (Idem, 2005), “considero relevante repensar esse processo a partir da reconfiguração dos papéis das instâncias tradicionais da educação, bem como da emergência da mídia como importante agência socializadora” (p. 336), tendo em vista a busca pela compreensão da socialização decorrente das novas teias relacionais advindas com as transformações socioculturais e históricas, o que revela a importância de se enfatizar esse movimento nas análises referentes ao docente e à sua prática pedagógica no cotidiano.

Assim, a autora, baseada nos contributos de Bernard Lahire, nos informa que “a coerência dos esquemas de ação que os indivíduos podem interiorizar depende, portanto, da coerência dos princípios de socialização a que estão submetidos” (Idem, 2005. p. 344), onde os próprios indivíduos – neste caso, os professores- se utilizam de uma série de padrões sociais, culturais e políticos, pelos quais são bombardeados, desde o nascimento, no delinear de sua trajetória profissional.

Carneiro (2006), ao analisar essa relação entre ação e contingência, e abordando alguns pontos importantes da obra de Bourdieu, especialmente no que se refere ao conceito de *Habitus*, informa que:

a interiorização de determinadas condições sociais é resultado da trajetória do sujeito dentro do campo e uma condição para participar dele. Ou seja, expressa a interação entre a história social e a do indivíduo (p. 44).

O que corrobora também com a formação e/ou percepção por parte do professor em relação ao aspecto identitário em sua prática pedagógica no dia a dia. Assim, conforme Sousa (2012), que estudou aspectos relacionados à formação identitária “(...) o professor, ao desempenhar a sua função docente, integra diferentes modelos resultantes de seu processo formativo, de sua capacidade de executar o trabalho e dos contextos do seu mundo pessoal e social” (p. 100).

Entendemos que estabelecer relações entre o saber-fazer do professor de Sociologia mediante aos ditames do cotidiano escolar, bem como às referências socioculturais que o cercam, constitui-se um passo importante, uma vez que - ao nosso entendimento- as influências do contexto social acarretam uma série de possibilidades que limitam ou condicionam as ações dos indivíduos no delinear de sua prática docente, conforme suas experiências adquiridas no cotidiano.

Sousa (2012), em seu trabalho que trata especificamente da relação entre o saber-fazer e o processo de formação identitária do professor de Sociologia, nos aponta que:

(...) precisamos olhar não só os conhecimentos obtidos no processo de formação, mas também os saberes da experiência adquiridos no cotidiano da escola. Entendemos que não existe um saber-fazer desligado de implicações de valor, de conseqüências sociais e de opções epistemológicas acerca do conhecimento que se transmite, fortalecendo a ideia de que a formação de professores requer a mobilização de vários tipos de saberes, entre eles o da experiência, que emerge no exercício da atividade profissional” (p. 89).

Isso demanda, também, analisar a formação do professor que está ministrando a disciplina em foco, tendo em vista que no Brasil há uma significativa produção bibliográfica que trata do processo de formação de professores e do ensino de Sociologia (OLIVEIRA, 2011<sup>15</sup>; MEUCCI, 2000; MORAES, 2003; SANTOS, 2002, e outros). Levando-se em consideração as constantes transformações no interior da sociedade, logo se demanda por parte do docente,

---

<sup>15</sup> Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/pdf/09es01.pdf>

novas maneiras de lidar com o conhecimento em sala de aula, tendo em vista a necessidade de se estabelecer relações entre a prática docente e o universo do aluno, como elemento mediador do processo de estranhamento e reflexão acerca das práticas sociais, e do desenvolvimento da prática pedagógica neste aspecto.

Destacados alguns dos principais elementos que constituem o cenário da prática docente e elencados os vários entraves do cotidiano sociocultural e político do professor de sociologia no Ensino Médio, cabe ainda ressaltar outros fatores basilares, que estão imbricados tanto no “saber-fazer” do professor, quanto em questões que perpassam o ambiente de sala de aula, mas que influem direta ou indiretamente na realização da prática pedagógica e, em consequência, na maneira como o aluno incorpora os conhecimentos.

Weber (1996), no tocante ao reconhecimento do professor enquanto mediador do conhecimento no bojo da sociedade aponta para três fatores importantes envolvidas no debate acadêmico e social acerca da profissão docente: resgate do concurso público, definição da “garantia de qualidade como um dos princípios de educação”, e o “reconhecimento do docente como profissionais” (p. 13), o que não aprofundaremos neste aspecto.

Ao suscitar questões referentes acerca de concepções – e ações - dos professores, Weber (Idem, p. 43) aponta que:

O estudo de concepções de um grupo profissional, ou que tende à profissionalização, como seria o caso dos professores, pode assim favorecer a compreensão de como as condições político-econômicas e ideológicas atuam sobre indivíduos e grupos, influenciando maneiras de ser e pensar, e esclarecer que limites objetivos e subjetivos se apresentam para a construção da consciência social e da democracia em sociedades concretas.

Dado o destaque às aspirações do docente, bem como aos significados de suas expressões sobre a própria prática pedagógica, constitui-se tal empreendimento a conjunção de elementos discursivos – falas, pontos de vista, etc.- que apontam para a compreensão das maneiras da pensar e agir do professor no cotidiano escolar, uma vez que expressam visões de mundo ao mesmo tempo em que contribuem para a sedimentação de pontos de vista socialmente difundidos e aceitos, o que implica, também, na prática pedagógica esse acervo sócio-cultural.

Conforme a autora supramencionada, ao analisar esse aspecto em relação ao docente, nos aponta que,

Uma das maneiras de se apreender o significado de sua ação consiste no exame de suas representações sociais, desde que elas explicitam agenciamento de conteúdos significativos sob a forma de discurso, os quais tendem a conformar conversações e a orientar comportamentos individuais e coletivos, em determinados contextos e conjunturas (WEBER, 1996, p. 44).

Depreendemos, com isto, que a incorporação das práticas e valores socialmente construídos e legitimados, implica na própria atuação do indivíduo ao seu meio, expondo o reflexo da herança sociocultural que recebeu ao mesmo tempo em que reconstrói esse mundo à medida que o interioriza, atualizando-o. Ou seja, conforme nos aponta Ramos e Januário (2007),

(...) a reflexividade do agente social está marcada pelo fato de que este, por um lado, está capacitado a agir no mundo social na medida em que esteja constituído pelo próprio mundo social e aja segundo a atualização progressiva nesse mundo. Não se pode considerar que o agente seja um 'acéfalo social', pois este não surge como um mecanismo meramente reprodutor do mundo social. A atualização progressiva significa afirmar que, na medida em que o agente atua no mundo social, ele não o faz de modo a apenas e tão-somente reproduzir o mundo social como tal, mas provoca mudanças dentro das condições próprias presentes internamente às possibilidades estruturais de mudança (p. 260).

Aspectos estes que são modelados de acordo com os condicionamentos das *estruturas estruturadas* (campo) na constituição das *estruturas estruturantes* (*habitus*), que advém dos modos de percepção e atuação no mundo social. Segundo Weber (1996), "(...) as trajetórias de trabalho consistem, principalmente, nas oportunidades sociais que podem ou não ser aproveitadas pelo indivíduo, dada a sua própria localização em uma determinada estrutura social" (p. 63).

É o que nos apontam Ramos e Januário (2007), num artigo onde os autores realizam análises comparativas entre Giddens e Bourdieu<sup>16</sup>. Ao abordarem sobre o

---

<sup>16</sup> Para melhor visualizar esse debate, vide: "Reflexividade e constituição do mundo social: Giddens e Bourdieu (breves interpretações)". In: Ciências Sociais Unisinos, vol. 43, n. 3, pp. 259-266, 2007.

processo de incorporação e exteriorização das práticas sociais, ancorados em Bourdieu, informam que:

A atualização progressiva significa afirmar que, na medida em que o agente atua no mundo social, ele não o faz de modo a apenas e tão-somente reproduzir o mundo social como tal, mas provoca mudanças dentro das condições próprias presentes internamente às possibilidades estruturais de mudança. O agente social nunca é, exclusivamente, autor de sua própria ação, já que *seus* atos são organizados, pensados, sentidos, percebidos de acordo com condições de estruturas estruturadas (campo) e estruturantes (habitus), por um lado, e pela composição ou combinação de sua trajetória sócio-histórica, por outro lado (p. 260).

Ao debruçarmos sobre esses aspectos, apontamos os entraves que perpassam o saber-fazer docente e que se configuram como elementos basilares sobre a discussão do presente tema. Ao dimensionar discussão supramencionada à análise das relações sociopolíticas que permeiam o debate do ensino de Sociologia na Educação Básica no Brasil, entendemos esse processo como um *continuum* estabelecido pelos discursos e projetos sociais que demandam maior entendimento acerca desses aspectos institucionais, que traçam e definem parâmetros a serem seguidos no âmbito escolar. Tal empreendimento possibilitará o enquadramento das políticas educacionais, situadas no embate no campo das políticas educacionais brasileiras, bem como no campo acadêmico, o que se apresenta como necessário, como elementos também necessários à efetivação da formação do alunado para a cidadania, como preconiza a LDB/1996.

Ainda sobre este aspecto, no que se refere à formação dos alunos para o exercício para a cidadania, conforme refere-se à Lei supramencionada, Hamlin (2009, p. 71) nos informa que esse objetivo “só pode ser alcançado mediante um processo de estranhamento e desnaturalização dos preconceitos da vida cotidiana, conforme enfatizados pelas Orientações Curriculares Nacionais”. Além disso, a autora aponta para a necessidade de uma relação colaborativa efetiva entre os professores universitários com os professores/as do ensino médio, visando alcançar esse fim.

### 3.2 APONTAMENTOS EM TORNO DA PROFISSÃO DOCENTE E ENSINO DE SOCIOLOGIA EM ALAGOAS

Os destoantes que delinham a educação no Brasil – e, especialmente, em Alagoas -, isto é, os entraves de cunho estruturais – defasagem salarial, a carga horária limitada, etc.-, e a ausência de um processo formativo estabelecendo relações entre a Universidade e a Escola Média, historicamente se constituíram como elemento limitador e atenuador da ausência de um debate mais amplo em torno da Sociologia na Educação Básica, suscitando questões em torno do contexto específico ao qual a Universidade está inserida. Não somente essas questões mais estruturais, como também as discussões no plano acadêmico no curso de Ciências Sociais Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas – UFAL -, padece dessa discussão, haja vista o número reduzido de dissertações de mestrado que tratam do ensino de Sociologia no estado (OLIVEIRA *et al*, 2014), e das condições objetivas em que se realiza.

Ao abordar sobre a temática em Alagoas, Oliveira (2007) aponta uma série de questões importantes que nos ajudarão a compreender melhor a trajetória das Ciências Sociais neste Estado – o que implica, também, na constatação de um quadro referencial em torno da Sociologia na Educação Básica -, direcionando sua discussão ao processo de desenvolvimento das Ciências Sociais em Alagoas. Com isso, a autora nos informa que:

A primeira característica diz respeito ao fato de que, até 2006, formamos pouco mais de 200 estudantes. Foram feitas poucas pesquisas e publicações que envolvessem alunos, acentuou-se a carência de professores em salas de aula, e contamos com precárias instalações físicas (p. 19).

Isso nos direciona atentarmos, também, para o fato de que, sendo o número de licenciados em Ciências Sociais bastante reduzido em relação à demanda de professores de Sociologia no estado, o que acaba incidindo, em grande medida, na ausência de profissionais com formação específica ministrando aulas na disciplina Sociologia, mas não só isso, como demonstraremos em linhas gerais mais à frente.

Mais especificamente voltada ao campo acadêmico, enfatizando a ausência de um debate sistematizado em torno dessa questão, bem como à maneira pela

qual se dá o tratamento das discussões em torno do ensino de Sociologia no Ensino Médio alagoano, no Instituto de Ciências Sociais da UFAL, a autora afirma ainda que:

Especificamente, um dos pontos importantes é o reconhecimento de que estamos licenciando cientistas sociais há treze anos, e as questões relativas ao ensino ainda não pautaram a agenda dos profissionais envolvidos. A habilitação licenciatura ficou a cargo do Centro de Educação, mantendo uma tênue conexão com as Ciências Sociais até 2006 (Idem, *Ibidem*, p. 22).

No contexto das políticas educacionais em Alagoas, a disciplina Sociologia entra na grade curricular no ano de 1999 (OLIVEIRA, 2007), sendo que o primeiro concurso para professores do quadro no Estado, como exposto no capítulo primeiro deste trabalho, foi realizado apenas em 2005. Ou seja, a disciplina foi lecionada por professores formados nas mais diversas áreas, o que implica, pelo menos em aspectos teórico-conceituais, na prática de ensino desatrelada de uma formação específica – no caso, Licenciatura em Ciências Sociais. Outro aspecto que deve ser dado relevo é ainda apontado pela autora supracitada, de que:

Sabe-se, desde 1999, consta a disciplina Sociologia no EM de Alagoas, mas a exigência de formação em Ciências Sociais/licenciatura no concurso no concurso para professor no ensino médio, do governo estadual, ocorreu pela primeira vez em 2005, quando foram ofertadas 61 vagas para sociologia. Nesse concurso o programa apresentou, além de temas antropológicos e sociológicos, questões específicas da Sociologia da Educação, disciplina que ainda não entrou no projeto do bacharelado e somente em 2006 entra no projeto pedagógico da licenciatura, sendo ofertada pelo CEDU. Isso realça dois aspectos relevantes: (a) os professores concursados não vieram necessariamente das Ciências Sociais e reproduzem a diversificação em termos da associação formação-disciplina; (b) continuamos a ceder espaço ao CEDU quanto à formação de professores de Sociologia no mercado de trabalho” (Idem, *ibidem*, p. 31).

Fato este também destacado por vários autores, que buscaram demonstrar, em suas pesquisas, que os licenciados em Ciências Sociais não lograram êxito na educação básica, ao passo que a disciplina fora e continua, na maioria dos casos, lecionada por pedagogos, geógrafos, historiadores, o que implica em questionamentos acerca de quem (que tipo de “especialista”) e como o

conhecimento sociológico está sendo ministrado (HAMLIN, 2010). Alguns fatores importantes podem explicar essa relação, tanto pela ausência da obrigatoriedade da disciplina no currículo como a falta de concursos para professores de Sociologia no ensino médio, como nos aponta Lennert (2009), em pesquisa realizada com professores de Campinas/SP.

Conforme a autora,

O fato de professores trabalharem fora de seu campo profissional de formação é uma realidade nacional. De acordo com os dados do MEC, na área de “Ciências da Natureza e Matemática” mais da metade dos professores não possui formação na disciplina que leciona; na área de “Linguagens e Códigos”, 45,6% é a média dos professores que não possuem formação nas disciplinas que lecionam; na área de Ciências Humanas, a porcentagem é de 59%. A média é elevada por conta das disciplinas de Filosofia, com 75% de professores sem formação na área, e Sociologia, com 87% sem formação. As disciplinas de História e Geografia contam, respectivamente, com 35,2% e 38,6% de professores sem formação na área (LENNERT, 2009, p. 47).

Outro elemento característico trata-se da carga horária, que é de 1 (uma) hora semanal, acarretando a necessidade de o professor acumular maior número de turmas (Idem), tendo em vista o cumprimento de sua carga horária estabelecida pela Secretaria de Educação à qual está lotado; logo, a ausência de uma reflexão acerca da própria atuação/prática docente em sala de aula.

Entendemos que, ao dimensionar a discussão para os aspectos acima citados, evidenciar os elementos que compõem a orquestração do ensino de sociologia, torna-se importante explicitar os mecanismos de modelação da estrutura educacional alagoana. “Pensar o ensino médio em Alagoas requer o reconhecimento das circunstâncias em que ele se realiza, do ponto de vista acadêmico, histórico, político, administrativo, econômico e cultural” (OLIVEIRA, 2007, p. 32), o que impacta diretamente na necessidade de se conhecer e se discutir a atuação profissional do professor de Sociologia neste estado.

Se o ensino de Sociologia ainda não conseguiu angariar lugar de destaque no debate acadêmico, ao mesmo tempo em que não conseguiu construir uma identidade escolar (GUELFY, 2001; MORAES, 2003; OLIVEIRA, 2011), no próprio campo formativo, tendo em vista as transformações sócio-históricas e políticas

ocorridas no Brasil, no plano da rede estadual de Ensino esse dilema acompanha, também, os professores, que pela não-formação na ou mesmo pela carga horária da disciplina, isso implica, em grande medida, certo esvaziamento do interesse dos docentes no aprofundamento dos conteúdos sociológicos, ocorrendo da mesma maneira o desinteresse em massa por parte dos alunos de ensino médio.

Uma vez apontados alguns dos meandros pelos quais enveredam as discussões sobre a formação docente e o ensino de Sociologia em Alagoas, e suscitadas questões relevantes tanto do ponto de vista acadêmico como do ponto de vista das políticas educacionais públicas, buscamos demonstrar, panoramicamente, alguns entraves institucionais bem como a relação entre o trabalho docente e as condições objetivas de sua realização e efetivação, como pano de fundo de relações sociopolíticas mais amplas que norteiam essas mesmas relações.

Pudemos observar que a ausência de um processo formativo específico na área de Ciências Sociais constitui-se como um obstáculo na difusão do conhecimento sociológico, haja vista a fragilidade na articulação entre teoria e conceitos sociológicos ao contexto escolar específico, ao mesmo tempo em que a ausência de uma identidade docente passa a interferir na prática pedagógica dos professores, (o que foi relatado pelos professores entrevistados). Demonstramos ainda que os cargos de professores de Sociologia foram historicamente ocupados por licenciados em outras áreas, principalmente pelos pedagogos, devido principalmente ao número reduzido de licenciados em, e cursos de Ciências Sociais.

Percebe-se com isso, também, que a necessidade de que sejam promovidas, de fato, condições para o desenvolvimento da atividade docente, especialmente no que se refere ao tempo de pesquisa e outras atividades extra-escolares que poderiam ser realizadas (especialização, mini-cursos, etc.), tendo em vista o aprimoramento da prática pedagógica do professor de sociologia no Ensino Médio. Isso aponta para a necessidade de um debate mais sistematizado no plano acadêmico, em torno dessas questões.

Elencamos alguns aspectos que circundam o ensino de Sociologia em Alagoas, através de um debate incipiente em torno dessa temática, o que obviamente merece maior aprofundamento e sistematização do presente debate. Algumas dificuldades logo se fizeram parte integrante no processo de elaboração do

presente trabalho, a saber: a escassez de bibliografia no tocante ao tema, especificamente sobre o ensino de Sociologia neste Estado; ausência de um debate *intracorporis* sistematizado entre o Instituto de Ciências Sociais e o Centro de Educação - CEDU, sendo este último que desaponta nas discussões e sistematizações de debates e produção de material bibliográfico sobre o tema por ora apresentado, o que, ao nosso entendimento, impacta decisivamente no processo de formação de um debate acadêmico mais amplo.

Os desafios que permeiam a formação docente, mais especificamente aos professores de sociologia no Ensino Médio, revelam ineficiências na efetivação das políticas educacionais públicas, que gera outros entraves do ponto de vista das condições objetivas em que se realiza a atividade docente.

#### **CAPÍTULO 4: REFLEXÕES EM TORNO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: ELEMENTOS PARA UM DEBATE SOBRE OS PONTOS DE VISTA DOS DOCENTES**

Refletiremos, aqui, sobre as informações coletadas que serviram como base para a discussão, levantando questões sobre a maneira pela qual são desenvolvidas as atividades docentes pelos professores de Sociologia no Ensino Médio em três escolas estaduais no interior de Alagoas. Abordaremos os principais aspectos envolvidos na prática docente, ao apontarmos os pontos de vista e falas dos professores que atuam nesse nível de ensino, bem como as principais características do perfil destes. Trata-se, portanto, de uma pesquisa descritiva.

##### **4.1 O DELINEAR DA METODOLOGIA**

Tendo em vista a necessidade da ampliação do debate acadêmico em torno do ensino de Sociologia no Ensino Médio de Alagoas, procuramos mostrar as principais características dos professores que atuam nesse nível de ensino, a área de formação, os principais entraves que constituem o cotidiano escolar e a forma pela qual se dá o trabalho docente em sala de aula, explicitando assim, o ponto de vista do docente acerca de sua profissão.

A presente discussão se assenta numa série de questões relevantes para o entendimento da prática docente do professor, suscitando elementos que apontam para os ditames que norteiam as políticas educacionais na rede estadual de ensino, e suas implicações no contexto escolar. Buscamos, ainda, refletir acerca da concepção do professor de Sociologia no tocante à sua prática pedagógica no cotidiano, as motivações e crenças que o levaram a enveredar-se à docência.

Para tanto, utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa para análise das informações coletadas em entrevistas semi-estruturadas com professores, pois entendemos que através desse método poderemos dar relevo às aspirações, aos valores e sentidos empregados às ações do público alvo – os professores de Sociologia no Ensino Médio -, que se constituem como elementos denunciadores de aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos incorporados na prática desse ator social.

Conforme Martins (2004):

É preciso esclarecer, antes de mais nada, que as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, da análise de microprocessos, através do estudo das ações individuais ou grupais. Realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. Neste caso, a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la (p. 292).

A flexibilidade também é uma característica marcante na pesquisa qualitativa, o que possibilita ao pesquisador se utilizar de técnicas de coleta de dados que melhor se adéquem aos objetivos da pesquisa, de acordo com o problema exposto (Idem, ibidem, 2004), ancorado no acervo teórico que norteia suas análises.

A construção do roteiro de entrevista buscou privilegiar questões que consideramos relevantes, com o intento de que fosse apontada uma série de elementos que possibilitassem o nosso entendimento sobre a relação entre a prática docente e a formação acadêmica, através do ponto de vista dos docentes, buscando tornar clara também a compreensão que os (as) entrevistados (as) tinham no concernente à finalidade da sociologia enquanto disciplina escolar. Entendemos que, levantados os pontos mencionados, poderemos nos valer de categorias sociológicas

que nos possibilitem estabelecer relações entre os pontos destacados pelos docentes, e suas conseqüentes implicações à prática pedagógica.

Selecionamos algumas escolas da Rede Estadual de Ensino, na região da 4.<sup>a</sup> Coordenadoria, que é composta por 15 escolas do ensino médio, cujos municípios que compreendem essa CE são Atalaia, Capela, Cajueiro, Viçosa, Chã Preta, Paulo Jacinto, Maribondo, Mar Vermelho e Pindoba<sup>17</sup>. Realizamos uma amostra de três escolas, pois, como buscamos uma breve explanação do contexto educacional, não ampliamos para o Estado todo, por questões principalmente sobre o caráter exploratório e incipiente por nossa parte em relação à pesquisa de campo. A escolha da região bem como das escolas se deu pelos seguintes e principais fatores: a) pela facilidade de locomoção; b) por se tratarem de escolas com um número significativo de turmas; c) e por delinear um breve panorama de como e por qual profissional o ensino de Sociologia é ministrado nesses municípios do interior alagoano, tendo em vista a necessidade de se ampliar e angariar novos dados acerca desse tema, ampliando a discussão em nível de estado, contribuindo, portanto, com a pesquisa no campo acadêmico.

Dessa forma, o interesse voltado à pesquisa em tela surgiu principalmente pelas discussões postas pelo Grupo de Pesquisa *Educação e Ciências Sociais*, na linha de pesquisa *Ensino de Ciências Sociais*, cujo foco principal trata-se do ensino de Sociologia coordenado pelo professor Dr. Amurabi Oliveira, que ministra a disciplina Estágio Supervisionado, do Instituto de Ciências Sociais – ICS - da UFAL.

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 3 (três) professoras que lecionam Sociologia nas Escolas Estaduais Floriano Peixoto, em Atalaia, Professora Edite Machado, em Capela, e Inaura Casado Costa, em Cajueiro, e que foram selecionadas de forma aleatória, mas tendo em vista que estavam alocadas nas escolas que consideramos pertencerem aos municípios com maiores números de turmas, pela proximidade por nossa parte, e por estarem as escolas localizadas na região central da 4.<sup>a</sup> CE.

Em princípio, todas as entrevistadas se mostraram solidárias à realização dessa pesquisa, mas que demonstraram, inicialmente, insegurança, pelo fato de não

---

<sup>17</sup> Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/coordenadorias-regionais-cres/4a-coordenadoria/Relacao%20das%20Escolas%20da%204o%20CRE.pdf>

possuírem formação em Ciências Sociais, conforme relataram. Outro ponto destacado trata-se do fato de que dividem a carga horária com outras disciplinas, em escolas distintas, em municípios distintos, e que, portanto, alegavam falta de tempo para aprofundarem os conhecimentos sobre os conteúdos sociológicos.

Na aplicação dos questionários, buscamos elaborar perguntas que nos possibilitassem uma reflexão em torno das opiniões de professores de Sociologia da rede pública de ensino sobre sua prática docente, que é o objetivo precípua do presente trabalho, que apontam também questões como a relação entre formação acadêmica e a prática docente, a carga horária e o tratamento dado ao conhecimento sociológico. Todas as entrevistas e a aplicação dos questionários foram realizadas no local de trabalho, e aplicados questionários, após a aplicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Devido à disponibilidade das entrevistadas, os encontros foram realizados numa única vez, o que limitou, em certa medida, o afluimento de diálogos mais detalhados e mais amplos em torno do que foi proposto no questionário.

Na Escola Estadual Joaquim Diégues, de onde seria o quarto professor a ser entrevistado, no período em que realizamos a pesquisa, entre janeiro e março de 2014, não havia profissional para esta disciplina, conforme nos informado pela Direção da Escola. Entretanto, já se havia solicitado à 4ª. Coordenadoria de Ensino outro professor para preenchimento da vaga ociosa, prevista para ser ocupada no período posterior à realização desta pesquisa.

Isso aponta para uma questão exposta no capítulo anterior, cujos concursos que foram realizados pela Secretaria Estadual de Educação apontaram uma série de fatores que desembocariam na falta de professor, especialmente no tocante ao número limitado de vagas destinadas para a disciplina Sociologia, que mesmo com o concurso de seleção e convocação de monitores<sup>18</sup>, que são contratados para exercerem a função de professor através de vínculo no prazo máximo de 24 meses,

---

<sup>18</sup> Para concorrer a uma vaga como monitor é preciso que o candidato possua formação ou que tenha concluído 50% do curso, em Licenciatura Plena em Ciências Sociais ou Pedagogia, conforme o item 2.1 do Edital. Para mais detalhes, vide Edital, disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/editais/editais-2012/Edital%20de%20selecao%20de%20monitores%202012.2.pdf/view?searchterm=edital%20n.%201%20-monitoria>

há uma demanda maior que a ofertada, o que implica em novos obstáculos à efetivação dessa área do conhecimento.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, encontramos algumas dificuldades para a coleta das informações junto às professoras entrevistadas. Primeiro, a falta de tempo declarada por parte das professoras, devido à jornada de trabalho distribuída em várias escolas, e em alguns casos, em escolas em diferentes municípios. Todas as pesquisadas dividem a carga horária em duas ou mais escolas. A ausência do ambiente escolar por problemas de saúde e paralisação em algumas escolas ocasionaram certa dispersão em relação à coleta de informações.

#### *4.2 PROFESSOR DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: PONTOS DE VISTA E ENTRAVES NA PRÁTICA DOCENTE.*

Como parte integrante de um contexto sociopolítico, histórico, cultural e econômico mais amplo, o desenvolvimento da atividade do professor de Sociologia no Ensino Médio da rede estadual de ensino de Alagoas, foi e é fruto de destoantes na relação entre a disciplina por ora apresentada, e das políticas educacionais públicas em todo o país, bem como das condições estruturais sob as quais se dá a profissão docente, aspectos demonstrados no capítulo primeiro deste trabalho.

Tendo em vista as implicações desse contexto, bem como a necessidade que sejam suscitadas pesquisas em relação ao ensino de Sociologia em Alagoas, a presente pesquisa busca versar sobre esses aspectos. Para tanto, entrevistamos 3 (três) professoras que atuam na rede pública estadual de ensino, em municípios distintos (Capela, Atalaia e Cajueiro), pertencentes à mesma Coordenadoria de Ensino, a 4.<sup>a</sup> CE, sediada em Viçosa/AL<sup>19</sup>. Escolhemos de forma aleatória, mas no limite pertencente a esta Região, tendo em vista que já havia trabalhos que privilegiavam a capital; daí, a nossa intenção de dimensionarmos a discussão sobre as condições pelas quais o ensino da disciplina em foco é ministrado no interior.

---

<sup>19</sup> Como mencionado no início do capítulo, o objetivo inicial da pesquisa seria a entrevista com 4 professores que ministram a disciplina Sociologia, mas no período em que foi realizada, não havia professor na Escola Estadual Joaquim Diégues, em Viçosa, conforme informou a Direção da Escola.

No quadro a seguir, traçaremos as principais características das professoras. Serão utilizados nomes fictícios para remetermos às entrevistadas, *como atuam* (condições objetivas do trabalho docente) e *como lidam* com o conhecimento sociológico no cotidiano escolar. Assim, serão mencionadas como *Maria, Ana e Rosa*. Em seguida, versaremos sobre a prática pedagógica, as possíveis implicações acerca da formação em área distinta das Ciências Sociais, elencando, ainda, outros aspectos que entendemos serem pertinentes para a presente discussão.

Vejamos o quadro I:

**Quadro I:** Perfil das professoras pesquisadas.

<b>Professor (a)</b>	<b>Titulação (formação)</b>	<b>Tempo em sala de aula<sup>20</sup> (anos)</b>	<b>Onde atuam</b>
MARIA	Pedagogia	1	Rede Municipal de Ensino (Ed. Infantil), e Rede Estadual (monitora de Sociologia).
ANA	Pedagogia	4	Rede Municipal de Ensino (Ensino Fundamental), monitora na rede estadual de ensino (nível médio)
ROSA	Pedagogia	5	Rede Municipal de Ensino (Ens. Fundamental), e Rede Estadual de Ensino.

Fonte: Pesquisa direta, jan.-mar, 2014 - Adaptação nossa.

Antes de analisarmos os dados, cabe uma pertinente ressalva. À preponderância de graduados em Pedagogia bem como aos pontos já mencionados,

<sup>20</sup> Refiro-me ao tempo de sala de aula que atuam enquanto professoras de Sociologia no Ensino Médio.

ou seja, o número de licenciados em Ciências Sociais, a inclusão da modalidade licenciatura apenas no ano de 1996 (OLIVEIRA *et al*, 2014), acrescenta-se o fato de que a Universidade Federal de Alagoas – UFAL – ser a única agência formadora e que dispõe do curso de Licenciatura em Ciências Sociais no estado, embora tenha ampliada a oferta de vagas do referido curso na modalidade EAD<sup>21</sup>, criada para suprir essa demanda de professores de Sociologia no Ensino Médio alagoano.

Conforme os dados coletados, todas as professoras entrevistadas possuem formação inicial (graduação) em Pedagogia. A professora *Maria* cursou a Educação Básica em escola pública e privada. Concluiu a Graduação no ano de 2012, no Centro Universitário – CESMAC, em Maceió, e não possui pós-graduação. Dentre as entrevistadas, é a que possui menos tempo de experiência como professora de Sociologia. Atua nessa área de ensino desde janeiro de 2014, vaga ocupada através da Seleção de Monitores da Secretaria Estadual de Educação de Alagoas<sup>22</sup>, realizada em 2012. Divide a carga horária como professora de educação infantil, na Rede Municipal de Ensino, e na Rede Estadual, como monitora de Sociologia, no turno noturno, na Escola Estadual Floriano Peixoto, em Atalaia/AL.

Perguntada como se tornou professora de Sociologia, informa que *“surgiu o interesse de fazer uma monitoria do Estado. Fui aprovada e convocada” (Maria)*.

A segunda entrevistada, a professora Ana, cursou a Educação Básica em escola pública e privada. Cursou graduação na Universidade Federal de Alagoas – UFAL, concluindo o curso no ano de 2005, é pós-graduada em Psicopedagogia na Instituição privada de ensino superior na capital alagoana, CESMAC, tendo concluído no ano de 2012. Atua na rede municipal de ensino, Fundamental 1, e como professora (monitora) de Sociologia na rede estadual desde 2010, além de ministrar também a disciplina Filosofia, na Escola Estadual Professora Edite Machado, em Capela/AL.

Perguntada como se tornou professora da disciplina, informa que:

---

<sup>21</sup> Os pólos EAD que ofertam graduação em Ciências Sociais Licenciatura da UFAL estão distribuídos nos municípios de Maceió, Arapiraca, Maragogi e Olho D'Água das Flores, conforme informações disponíveis em: <http://www.ufal.edu.br/cied/cursos>

<sup>22</sup> Para mais detalhes sobre o processo de seleção de monitores, vide Edita, disponível em: <http://www.copeve.ufal.br/sistema/anexos/Monitor%20-%20Secretaria%20de%20Educacao%20de%20Alagoas%20-%202012/Edital%20Retificado%20-%2024%20de%20Julho%20de%202012.pdf>

*“Para suprir a carência, tanto na disciplina de Sociologia como em Filosofia, já que a minha graduação me dá a licença de lecionar disciplinas pedagógicas do Ensino Médio Normal (Magistério), como Filosofia e Sociologia da Educação, a rede onde trabalho aproveita profissionais da área de Pedagogia para suprir carências nestas” (Ana).*

A professora Rosa, assim como as demais, divide sua carga horária entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio da rede estadual. Coursou a Educação Básica em escola pública. Graduada em Pedagogia desde 2006, pelo Centro Universitário – CESMAC -, possui pós-graduação em Psicopedagogia pela mesma Instituição. No Ensino Médio, atua como professora (monitora) de Filosofia, e é professora concursada para a disciplina Sociologia, e atua nesta área de ensino desde 2009, vaga ocupada através do primeiro concurso para professor de Sociologia realizado pela Secretaria Estadual de Ensino em 2005, como mostrando no capítulo primeiro deste trabalho. Enveredou-se como professora da disciplina depois de uma transferência para outra cidade “e fiz o concurso para monitoria Estadual”.

Todas as entrevistadas estão na faixa etária compreendida entre 25 e 35 anos, estudaram o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas e privadas (a professora Rosa estudou apenas em escola pública), e enveredaram para a Sociologia, propulsionadas pela carência de professores nesta área de conhecimento, e como meio de aproveitarem a formação em Pedagogia que as habilitaram para o exercício docente. Outro fator que fomenta essa relação, ou seja, a carência de professores e as vagas ocupadas por especialistas em outras áreas – conforme o caso acima citado. Assim, conforme dados baseados no Censo da Educação Básica de 2007, apresentados por Lennert (2009):

A ausência de concursos para professor de Sociologia, decorrente da intermitência da disciplina no currículo, e a possibilidade de professores titulares assumirem aulas de Sociologia como carga suplementar de trabalho são possíveis explicações para o fato de que somente 13% dos professores de Sociologia tenham formação na área (p. 45).

É um fator a se dar relevância, e que faz parte de um conjunto de embates políticos, sociais e culturais em torno das políticas educacionais que promoveram a inserção/exclusão da Sociologia no currículo da educação básica no Brasil, e suas implicações, como traçamos esses aspectos no início do presente trabalho. O que

não mudou significativamente nos dias atuais, haja vista a produção de trabalhos acadêmicos, dissertações, etc., delatando esses destoantes no ensino médio.

Tendo em vista que uma das principais dificuldades do recém-licenciados refere-se à maneira de como trabalhar os conhecimentos adquiridos na graduação em consonância com uma linguagem palatável aos estudantes de ensino médio, vejamos o ponto de vista das professoras em relação a essas dificuldades que surgem na sala de aula. Conforme Dantas (2007):

A compreensão da prática educativa, construída durante a formação inicial, frequentemente entra em conflito com a realidade escolar, induzindo o professor, constantemente, a tomar novas decisões. Entretanto, este nem sempre sabe como atuar diante das situações-problema, principalmente se não teve uma formação pautada na reflexão do cotidiano escolar (p. 58).

Essa é uma das principais questões levantadas quando se discute a formação de professores – e que implica diretamente na prática docente -, as licenciaturas no Brasil, onde há preponderantemente um discurso acadêmico desatrelado da realidade específica dos cursos de formação de docentes. Conforme apontado em sua pesquisa, Pavei (2008, p. 73), “em relação à formação de professores, foi destacada a questão desafiadora da transposição didática devida à relação entre a teoria aprendida ao longo da faculdade a prática docente nas escolas”. Não que existam “receitas” de como ensinar Sociologia; o que se esboça, portanto, é a necessidade de pôr em xeque o modelo atual para formação de professores.

Apresentamos, a seguir, as principais dificuldades encontradas enquanto professores no desenvolver da prática pedagógica das entrevistadas:

**Professora Maria:**

*“A princípio deparei-me com um pouco de nervosismo pois a experiência de trabalhar com adolescentes para mim era algo novo. Mas com o passar do tempo entendi que lecionar em uma turma com alunos de uma faixa etária diferente da educação infantil não é algo assim tão difícil”.*

**Professora Ana:**

*“Lecionar uma disciplina da qual não se possui formação específica”.*

**Professora Rosa:**

*“Graças a Deus, não tenho, são dificuldades que podem ser resolvidas, fáceis. Não diria nem dificuldades. Acho que é sair do livro didático e irmos para nossa realidade”.*

Dentre os pontos apontados pelas professoras, podemos destacar a incipiência no processo de transmissão do conhecimento, a necessidade de se trabalhar elementos da realidade, como expressam as entrevistada. Ainda, como uma informação sintomática das implicações causadas pela formação em cursos distintos para formação de docentes, e que reflete diretamente na relação entre os conteúdos das Ciências Sociais e a maneira como são ministrados, o que caracterizou a principal dificuldade por parte da professora Ana. O que implica, também, numa prática pedagógica a partir de um ponto de vista desprovido de ferramentas teórico-metodológicas da Sociologia, a partir de um *campo* e tomada de *posições* de áreas diversas do conhecimento que produzem *visões*, sob influência das condições sociais de sua produção (BOURDIEU, 2004) alheias às Ciências Sociais, de uma maneira geral.

De acordo com as contribuições de Lima (2012), numa pesquisa de dissertação de mestrado realizada com professores de Recife/PE, também demonstrou, a partir das afirmações dos entrevistados (as) essa relação entre formação e prática pedagógica, e conforme a autora, “a ausência de formação específica é, aliás, por eles apontada como obstáculo à preparação das suas aulas desde que não dispõem do arcabouço teórico da Sociologia” (p. 53).

Além disso, constatamos, ainda, que o desinteresse por parte dos alunos em relação a disciplina acaba influenciando o próprio engajamento do docente enquanto mediador do conhecimento, conforme informaram as docentes supramencionadas.

#### **4.3 O PONTO DE VISTA DO PROFESSOR EM RELAÇÃO À DISCIPLINA SOCIOLOGIA.**

Como componente de um conjunto de conhecimentos que constituem a grade curricular da Educação Básica, a disciplina Sociologia era tida, nos anos iniciais de

sua inclusão até recentemente na Legislação Educacional brasileira como um conhecimento que poderia ser trabalhado de forma interdisciplinar, diluída em disciplinas tais como História, Geografia, e que, historicamente relegada como desnecessária, sua legitimação enquanto conhecimento válido ainda é um objetivo a se alcançar. Assim, conforme a Resolução CEB n.º 3, de 26 de junho de 1998<sup>23</sup>, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no Art. 10, que aponta para o caráter “interdisciplinar” dada ao tratamento da Sociologia, o que foi modificado através da Resolução n.º 2, de 30 de janeiro de 2012, Diretrizes Curriculares de 2012, determinando o caráter “disciplinar”, obrigatório da Sociologia (e também Filosofia) no Ensino Médio.

São vários os fatores que contribuíram para isso, como demonstramos anteriormente, a saber: intermitência no currículo (MORAES, 2003, 2011; SANTOS, 2002; OLIVEIRA, 2013b), a ausência de uma “identidade escolar” (GUELFÍ, 2001), e a produção acadêmica pouco expressiva, caracterizando-se como um campo de pesquisa ainda incipiente (HANDFAS, 2011), entre outros, o que implica na ausência de um debate sistematizado em torno das finalidades da disciplina no Ensino Médio, embora esses objetivos componham as Diretrizes do currículo da Educação Básica.

A relação entre a finalidade do ensino de Sociologia/Ciências Sociais no nível médio e o entendimento por parte dos docentes em relação às metodologias pelas quais se utilizam na realização da prática pedagógica, se agrava, em certa medida, pelo fato de que a maioria dos profissionais que lecionam a disciplina ser egressa de cursos diversos, especialmente Pedagogia, História e Geografia (LENNERT, 2009).

Assim, acrescentam-se na relação formação-prática pedagógica esses fatores, que se constituem como um entrave à efetivação do preconizam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação –LDB/1996 -, bem como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCN<sup>24</sup>-, bem como a LDB/96, especialmente no tocante ao processo de *estranhamento* e *desnaturalização* da realidade, através da utilização de *conceitos*, *temas* e *teorias*, o que possibilitaria a incursão dos alunos ao exercício da cidadania.

---

<sup>23</sup> Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)

<sup>24</sup> Para melhor visualização das linhas de ações propostas para o Ensino Médio, vide Orientações Curriculares para o Ensino Médio, disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf)

Conforme Hamlin (2009, p.74), situando a discussão acima, nos informa que “ao enfatizar objetivos como o estranhamento e a desnaturalização do senso comum, as OCN’s apontam para a forma pela qual a sociologia pode, por meio de seus conteúdos, facilitar o exercício da cidadania” (p.74), enfatizando a necessidade de serem trazidos para sala de aula elementos da vida cotidiana que inicialmente constituem-se de forma naturalizada, imutável do ponto de vista de sua construção social, e trabalhados através do arcabouço teórico das Ciências Sociais, viabilizando o processo de estranhamento da realidade por parte dos estudantes, estimulando, dessa forma, o *habitus* sociológico.

Com base nessas informações iniciais, trataremos de analisar a relação entre formação inicial (graduação) e prática pedagógica, e, para tanto, elegemos algumas questões importantes que nos possibilitará melhor visualização de aspectos presentes no cotidiano escolar, destacando o ponto de vista do professor de Sociologia. Perguntadas sobre como entendem a finalidade da disciplina no ensino médio, as repostas remontam a uma série de questões amplamente discutidas quando se debate sobre a presente temática, principalmente quando se refere à aplicação dos conhecimentos sociológicos na vida prática. Vejamos:

Professora Maria:

*“Tem a finalidade de compreender e explicar as permanências e transformações que ocorrem na sociedade humana e até indicar algumas pistas sobre o rumo das mudanças”.*

Professora Ana:

*“Estimular nos estudantes um olhar e um entendimento mais crítico da importância das relações sociais e de sua importância como indivíduo neste contexto”.*

Professora Rosa:

*“Proporcionar ao aluno pensar a realidade social da qual faz parte desenvolvendo uma consciência de que toda sociedade é uma construção histórica e tem suas particularidades, sentindo-se capaz de transformar ou perceber o mundo”.*

Percebe-se, nas falas, que há preocupação em relação ao caráter prático que os conhecimentos sociológicos podem tomar, ou seja, a compreensão sobre os mais

variados elementos da dimensão social que a disciplina pode (ou deveria) proporcionar aos alunos do nível médio de ensino, destacados aspectos voltados e relacionados à “consciência” dos fatos para melhor compreensão das próprias ações no contexto social ao qual estão inseridos, como objetivo precípua da disciplina. Assim, conforme Lima (2012), que suscitou essas questões em sua pesquisa, aponta que:

A importância da Sociologia na formação dos jovens, conforme já exposto anteriormente, é salientada não apenas nos documentos oficiais a respeito do ensino da Sociologia no ensino médio, como também, em estudos da área, pois, esta disciplina lhes proporcionaria compreensão da sociedade de forma crítica, vista como condição para a construção da cidadania (p. 67).

Depreendemos disto, portanto, o caráter social que a disciplina assume a partir dos pontos de vista dos docentes, como coadunam com a idéia de formação social do aluno para que estes possam compreender seu contexto social, de forma crítica, tendo em vista que os mesmos também são responsáveis nas e pelas ações na construção das relações no interior da sociedade.

#### **4.4 RECURSOS METODOLÓGICOS E AVALIAÇÃO**

Como elementos fundamentais na relação entre os conhecimentos e as mediações pelas quais são trabalhados em sala de aula, os recursos metodológicos possibilitam a dinâmica na mediação entre ensino e aprendizagem, atrelados, obviamente, à capacidade e ao nível de conhecimento dos conteúdos por parte dos professores, o que implica diretamente no entendimento das finalidades da disciplina no ensino médio, ao passo que se tornam mais palatáveis – esses conteúdos - por parte dos alunos, o lidar com o conhecimento sociológico.

No entanto, conforme apontado por Lima (2012), algumas dificuldades para a utilização de recursos metodológicos para o ensino da disciplina constituem o cenário no qual os professores estão inseridos, especialmente recursos como livro didático em número reduzido, ausência de *tv*'s e retroprojetores, biblioteca, etc.

Em nosso cenário, as professoras entrevistadas dispõem praticamente dos mesmos recursos para a prática pedagógica no contexto escolar: utilizam-se

predominantemente de textos com temas da atualidade, equipamento áudio-visual, como *data-show* (músicas, filmes, etc.), além do livro didático, aulas expositivas, debates e a utilização do quadro negro.

No tocante à avaliação, vejamos como as professoras as realizam:

Professora Maria:

*“É realizada de forma contínua e processual. O aluno é avaliado durante todo o processo de ensino e aprendizagem. A avaliação também é quantitativa e qualitativa”*

Professora Ana:

*“De forma qualitativa e quantitativa. Qualitativa quando usados debates, diálogos para a compreensão do conteúdo. Quantitativa quando o conhecimento é submetido para a aquisição de notas”.*

Professora Rosa:

*“Através de seminários, avaliações escritas, produções textuais e durante momentos com diálogos com a turma (debates)”.*

Entendemos que a falta de clareza quanto ao emprego na aplicação das avaliações, sejam elas qualitativas ou quantitativas, haja vista a ausência de um arcabouço teórico-metodológico próprio das Ciências Sociais, o *habitus* sociológico que se constitui a partir de um campo específico, que atua na reprodução de práticas e construções sociais tendentes à homogeneidade de discursos dali oriundos.

Dessa forma, sendo a sociedade um *espaço pluridimensional* no qual há dinâmica constante de organização e posicionamento dos mais distintos grupos ou classes sociais (LALLEMENT, 2008), entendemos que as práticas dos atores envolvidos nos eventos cotidianos em que se realizam as mais diferentes ações sociais, e os sentidos atribuídos a estas, as mais variadas formas de percepção e o agir dos docentes são realizados tendo em vista a carga cultural estabelecida nas interações humanas ao longo do tempo, e no caso específico ao qual nos referimos, isto é, as práticas sociais das professoras entrevistadas, que são norteadas pelo *habitus*. Segundo Bourdieu (*apud* LALLEMENT, 2008):

*O habitus é um princípio que estrutura a percepção e o modo de agir dos agentes sociais. O habitus é ao mesmo tempo uma forma incorpórea da ação das estruturas e em particular da classe social de pertença. Assim, quanto mais os indivíduos pertencem a grupos*

sociais semelhantes tanto mais os seus hábitos se assemelham (p. 182).

Portanto, na interação das práticas sociais as ações são pautadas numa série de elementos que orientam, nas condições objetivas de interiorização e reprodução do mundo social, possibilita ou condicionam a utilização dos atributos sociais de acordo com a carga cultural e o acervo de disposições socialmente construídas incorporados por estes atores, no caso as professoras. Pois, conforme Bourdieu (2011), as diferentes condições sociais de existência dos indivíduos, produzem, também, diferentes *habitus*, construídos e modelar de esquemas de percepção de diferentes modos de agir, pensar, etc., na relação com o universo social imediatamente possível.

#### 4.5 CARGA HORÁRIA: DESAFIO PARA A PRÁTICA DOCENTE

Um dos principais pontos discutidos quando se fala em condições de trabalho do professor de Sociologia, trata-se da carga horária que a disciplina dispõe no currículo da Educação Básica no Brasil. Esse aspecto remonta a uma série de fatores históricos, políticos e institucionais que nortearam – e norteiam – as políticas educacionais no país, fruto de embates políticos e ideológicos no interior da sociedade.

Assim, uma parte expressiva de trabalhos acadêmicos aponta para essa realidade e a caracteriza como um fator que se constitui como entrave e inviabiliza, em grande medida, a efetivação da prática docente do professor de Sociologia no Ensino Médio (LENNERT, 2009, LIMA, 2012, entre outros). Os contributos de Lima (2012), por exemplo, constata claramente esta realidade. Conforme a autora (Idem *ibidem*, p. 80), “a falta de condições de trabalho se relaciona tanto ao alocado para a disciplina, unanimemente percebido como insuficiente, como a sua localização no horário de aulas, além das condições das salas de aulas”. A autora refere-se ao fato de que geralmente as aulas de Sociologia ocupam os últimos horários das aulas, atrelado ao número excessivo de alunos por turmas, ou seja, turmas superlotadas, à carga horária de uma hora semanal, etc. Conforme a autora:

Como vemos de forma contundente os professores constataam a insuficiência do tempo estabelecido para as aulas de Sociologia. Eles consideram uma aula por semana, com duração de cinquenta minutos, insuficiente para trabalhar os conteúdos propostos, o que necessariamente torna deficiente a formação dos alunos (Idem ibidem, p. 81).

Administrar esse curto espaço de tempo, portanto, se constitui como outra tarefa aos professores, o que provoca implicações à efetivação e compreensão dos conhecimentos sociológicos “necessários ao exercício da cidadania” – conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB/1996 – por parte dos alunos, como também provocando o esvaziamento do interesse destes com a disciplina em tela.

A seguir, os nossos dados coletados junto às entrevistadas corroboram com a situação acima mencionada, quando perguntadas quais são as principais dificuldades que se apresentam para cumprir a finalidade das aulas. vejamos:

Professora Maria:

*“É quase impossível trabalhar os conteúdos em apenas uma aula por semana”.*

Professora Rosa:

*“A maior dificuldade é o tempo de aula, pois a disciplina ocupa apenas uma hora semanal”.*

Dessa forma, entendemos como sintomáticas as informações passadas pelas professoras entrevistadas, além do fato de haver o desinteresse por parte dos alunos em relação à disciplina. Outros fatores mais amplos contribuem para este cenário, o que não aprofundaremos nesta discussão. O objetivo, neste caso, é dimensionar o debate de acordo com os relatos coletados na presente pesquisa.

Outro ponto mencionado pela professora Ana também destacamos aqui, e que corrobora com o fato de que, se não há condições para a efetivação da prática pedagógica, situação esta como produto das políticas educacionais e outros fatores como elencamos em capítulos anteriores, logo as implicações se fazem presentes no interior da sala de aula.

Assim, a supramencionada professora ainda informa quais as principais dificuldades em ministrar aulas de Sociologia na educação básica:

*“A desvalorização da disciplina por parte do corpo discente e a carga horária de uma aula semana” (professora Ana).*

Como conseqüência, conforme informaram, há um desinteresse geral das turmas com a disciplina, o que, como podemos observar, a falta de tempo mediante aos conteúdos apresentados, a ausência de professores especializados na área, e as dificuldades em estabelecer relações com os conteúdos sociológicos, e a limitada carga horária se caracterizam como os principais entraves da Sociologia impactando diretamente nas finalidades das aulas, nos objetivos da disciplina que é, como mencionados pelas entrevistadas, proporcionar aos alunos compreensão sobre a importância das relações sociais bem como a forma de como atuam na sociedade.

O que se apresentam aqui, portanto, são elementos que compõem o cenário atual apresentado por esta e por outras pesquisas mais amplas que abordam sobre o perfil e a prática pedagógica do professor de Sociologia, atrelados à falta de condições objetivas à atividade pedagógica, como número limitado de professores formados em Ciências Sociais, a disciplina sendo ministrada por professor com formação em curso diverso de Ciências Sociais/Sociologia, apenas como requisito de preenchimento de carga horária, escolhido à revelia, de acordo com professores disponíveis, etc.

## CONCLUSÃO

O debate que ora fora apresentado, consistiu numa busca pelas explicitações dos entraves e percalços pelos quais foram modelando a disciplina Sociologia no currículo do Ensino Médio brasileiro, especialmente quando nos reportamos à sua intermitência. Essa relação inconstante provocou implicações significativas na construção de um debate mais sólido, sistematizado sobre as finalidades dos conhecimentos sociológicos, sendo corroborado pela ausência de agências formadoras de licenciados em Ciências Sociais, num primeiro momento, e depois, devido à grande demanda, bem como às legislações educacionais em seus respectivos períodos, possibilitaram que profissionais formados em História, Geografia e outras disciplinas ministrarem aulas de Sociologia.

Ao apontarmos o histórico do desenvolvimento da Sociologia, como disciplina componente da grade curricular, apontamos os embates políticos e culturais que permearam sua realização, tanto no que se refere aos ditames de uma nova sociedade que emergia com o surgimento da República, tendo em vista a formação de cidadãos, apontamos alguns elementos que nos reforçam a idéia do caráter efêmero das políticas educacionais, de um modo geral, e mais especificamente à inclusão dessa área do conhecimento em seu léxico de disciplinas fundamentais à formação de jovens para a cidadania.

Do ponto de vista da legislação educacional brasileira, historicamente foi demonstrado que a inclusão da Sociologia no currículo da educação básica foi marcada por indefinições sobre seus objetivos, sendo, dessa forma, fragmentada, e apenas como componente necessário à formação dos alunos que buscavam formação superior, para a formação de bacharéis (MEUCCI, 2000), um quadro técnico em prol do desenvolvimento econômico do país.

Analisamos, de forma breve, as Reformas Educacionais no Brasil, contextualizando as peculiaridades de cada momento histórico, cultural e político sobre o qual se erigiam, caracterizando a busca pela institucionalização e legitimação atreladas, em grande medida, a esses eventos sociais e políticos (ZANARDI, 2009). Algumas bibliografias apontavam para o caráter ideológico que justificava a retirada da disciplina do currículo, o que, como demonstrado, deve-se

mais à sua indefinição enquanto conjunto de conhecimentos com linguagens específicas (MORAES, 2011).

Portanto, entendemos todo esse processo marcado por contradições, avanços e retrocessos no debate em torno da Sociologia no Ensino Médio brasileiro, ao mesmo tempo em que as indefinições enquanto disciplina bem como as condições objetivas de sua realização, como a falta de professores formados na área, ausência de concursos ou oferta de vagas limitada para cientistas sociais, embalam, ainda nos dias atuais, as discussões sobre essa temática, ampliando a...

De um lado, se a intermitência da sociologia foi característica marcante, apontamos ainda, especialmente no plano acadêmico, lugar por excelência próprio à pesquisa, que essa problemática não constitui parte integrante dos objetos de pesquisa por parte dos Sociólogos, e em grande medida, pelos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, o que implica na tomada de decisões e definições de currículo por parte dos Pedagogos. Em Alagoas, por exemplo, apenas duas dissertações realizadas e uma em andamento, nesses quase 20 anos da implantação do curso, levam a cabo essas preocupações (OLIVEIRA *et al*, 2014), o que revela a ausência de um debate acadêmico sistematizado sobre o ensino de sociologia, embora reflita, em contrapartida, a incipiente investida sobre essa discussão no Estado.

São questões que, embora escassa a bibliografia, mais especificamente em Alagoas, revelam as incertezas, indefinições e o fragmentado debate em torno do ensino de sociologia na Educação Básica, que, conforme apontado, impacta diretamente nas formulações das políticas educacionais públicas, o que revela, ainda, a necessidade da ampliação do debate, haja vista os destoantes educacionais que permeiam esse tema.

Os impasses que pudemos observar suscitam questões relevantes no tocante aos cursos de formação de professores, especialmente, de professores de Sociologia para a educação básica. Demonstramos, assim, alguns elementos que constituem o cenário do docente, como, por exemplo, a relação entre formação e atuação profissional, os ditames do cotidiano escolar, mais precisamente a carga horária, as dificuldades rotineiras delatadas pelas professoras entrevistadas, que apontam a pouca visibilidade da disciplina tanto entre os alunos, como a ausência

de uma relação pedagógica entre professores de outras áreas do conhecimento. E essas condições objetivas sob as quais se realizam as aulas de sociologia, impactam diretamente na relação do “saber-fazer” (SOUSA, 2012) do docente com a forma como ministram suas aulas, especialmente pelo desinteresse dos alunos, como fora apontado.

Entendemos que, enquanto as aulas de sociologia forem assumidas por profissionais de outras áreas, para cumprimento de carga horária, os desafios desta disciplina continuarão cada vez maiores, ocasionado pela ausência de cientistas sociais bem como pelas oportunidades escassas que foram propostas nos únicos dois concursos para professores no estado de Alagoas. São questões relevantes, que precisam ser aprofundadas, ao mesmo tempo em que incidem diretamente na relação entre a sociologia no ensino médio e a construção de um campo legítimo, reconhecimento pela peculiaridade dos conteúdos.

Esses e outros fatores, por exemplo, fazem parte de um conjunto de questões mais amplas, especialmente quando abordamos sobre a realidade educacional, de uma maneira geral, em Alagoas, o que reflete a ineficiência das políticas sociais públicas, especialmente na área da educação. Não aprofundamos neste aspecto, mas levamos em consideração que os fatores socioeconômicos incidem diretamente dentro do contexto escolar. Pois, levamos em consideração que o contexto social, o quadro referencial de práticas e valores sociais, são produtos do meio social sob o qual foram construídos.

Elencamos algumas características, através das informações passadas pelas professoras entrevistadas, esboçaram-se de forma predominante em relação à prática pedagógica, e relação com os conhecimentos sociológicos e os ditames impostos pelas condições sociais de realização do trabalho docente. De um lado, a ausência de uma formação específica; do outro, a carga horária, além de insuficiente para os desdobramentos dos conteúdos, que foi preenchida apenas para complementar a carga horária do professor, fato este demonstrado em várias pesquisas que abordaram o perfil do professor de sociologia, em todo o Brasil. Além disso, atrela-se o fato de que as indefinições da disciplina no nível médio bem como a falta de visibilidade da disciplina diante das demais consagradas, favorecem o desinteresse por parte dos alunos com relação à sociologia, como relatado pelas professoras.

Conforme apontado pelas professoras, a Sociologia tem como finalidade o despertar do aluno para as questões práticas do cotidiano, para a dinâmica social das relações entre os indivíduos, ou seja, que a disciplina pode contribuir para a *desnaturalização e estranhamento* da realidade, conforme preconizam as OCN's e a LDB/96. Entretanto, são ressaltados os entraves para a efetivação desses objetivos nas aulas, a começar pela carga horária limitada, que não passa de uma hora semanal, tornando, conforme apontado, impossibilitado o desenvolvimento do *habitus* sociológico; a ausência de uma formação em Ciências Sociais; e a forma pela qual são selecionados os professores a lecionarem a disciplina: para preenchimento da carga horária destinada ao docente que não a completou na sua disciplina de origem.

Os desafios que por ora foram abordados constituem o cenário pelo qual a disciplina Sociologia é realizada no Ensino Médio. As conquistas de sua definição obrigatória no currículo da educação básica continuam, ainda, como um processo de efetivação em construção, que às vezes se esbarra nos destoantes e entraves sociais, políticos e culturais pelos quais as políticas educacionais são vistas pelos governos. Ao mesmo tempo, com o crescimento do debate acadêmico em torno do ensino de Sociologia, aumentam-se as possibilidades de ações que visem explicitar as condições objetivas de realização da prática docente, atreladas também ao debate sobre a formação de licenciados em Ciências Sociais, o que acarreta no fomento às discussões e propostas de ações no tocante a estes aspectos.

## REFERÊNCIAS:

ALAGOAS. **Organização da Educação Básica**. Maceió, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/educacao-basica/ensino-medio/escola-normal> Acesso em: 6 de março de 2014.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Bertrand Brasil, ed. 7, Rio de Janeiro, 2004.

\_\_\_\_\_. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2.<sup>a</sup> Ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2011.

BRASIL. GOVERNO FEDERAL. **Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.648, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de junho de 2008.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação: Brasília, 2006.

BRASÍL. MEC. CNE. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Área Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. **Parecer CNE/CBE nº 38/2006**. Inclusão obrigatória as disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de agosto de 2006.

CARNEIRO, Cristina Maria Quintão. Estrutura e ação: aproximações entre Giddens e Bourdieu. In: **Tempo da Ciência**, (13) 26: 39-47, 2.º semestre, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/hp%20pc/Downloads/1544-5402-1-PB.pdf>

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil. O longo caminho**. 3.<sup>a</sup> Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

COPEVE/UFAL. **Edital de Seleção de Monitores, n.º 09/2012, de 18 de julho de 2012**. Maceió, 2012. Disponível em: <http://www.copeve.ufal.br/sistema/anexos/Monitor%20-%20Secretaria%20de%20Educacao%20de%20Alagoas%20-%202012/Edital%20Retificado%20-%2024%20de%20Julho%20de%202012.pdf>.

Último acesso em: 4 de março de 2014.

DANTAS, Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto. **As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente**. Dissertação (Mestrado). Natal, 2007.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. In: **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004, Editora UFPR.

ERAS, Lúgia Wilhelms. **O trabalho docente e a discursividade da autopercepção dos professores de sociologia e filosofia no ensino médio em Toledo/PR: entre angústias e perspectivas.** Dissertação (Mestrado em Letras – Linguagem e Sociedade), Cascavel, PR: [s.n], 2006.

FLORENCIO, Maria Amélia. **O ensino de sociologia no nível médio e as contradições institucionais de sua obrigatoriedade.** 2011. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

FLORENCIO, Maria Amélia. A sociologia no ensino médio: trajetória histórica no Brasil e em Alagoas. In: PLANCHEREL, Alice Anabuki; OLIVEIRA, Evelina Antunes F. (Orgs.). **Leituras sobre sociologia no ensino médio.** Maceió: Edufal, 2007, p. 63-88.

GUELFY, Wanirley Pedroso. **A sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942.** Dissertação (Mestrado). Curitiba, 2001.

HANDEFAS, Anita. O estado da arte do ensino de sociologia na educação básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. In: **Educação e Sociedade**, n.º 9, Natal, 2011. Disponível em:

<http://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4403/3591>

HAMLIN, Cynthia Lins. **Desenvolvendo uma terceira cultura nas escolas: habitus sociológico, estranhamento e desnaturalização de preconceitos.** In: Revista TOMO, n. 15, jul./dez. Sergipe, 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/489/405>

LALLEMENT, Michel. **História das idéias sociológicas: de Parsons aos contemporâneos.** Tradução de Ephraim F. Alves. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LENNERT, Ana Lúcia. **Professores de sociologia: relações e condições de trabalho.** Dissertação (Mestrado), Campinas, SP, 2009.

LIMA, Fabiana Conceição Ferreira de. **A Sociologia no Ensino Médio e sua Articulação com as Concepções de Cidadania dos Professores.** Dissertação (Mestrado). Recife, 2012.

MACHADO, Celso de Souza. O ensino de sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. In.: **R. Fac. Educ.**, 13 (1): 115-142, jan./jun. 1987. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/viewFile/33382/36120>

MACIEL, David. **A argamassa da ordem: da Ditadura Militar à Nova República**

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa da pesquisa.** In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos.** Dissertação (Mestrado). Campinas, São Paulo, 2000.

MORAES, Amaury. **Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade**. In.: Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

\_\_\_\_\_. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. In: Tempo Social, revista de sociologia da USP, vol. 15, n. 1, abril, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702003000100001](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100001)

OLIVEIRA, Dalta Motta de. **A prática pedagógica dos professores de sociologia: entre a teoria e a prática**. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, Evelina Antunes F. Notas sobre o ensino de Sociologia em Alagoas. In: PLANCHEREL, Alice Anabuki; OLIVEIRA, Evelina Antunes F. (Orgs.). **Leituras sobre sociologia no Ensino Médio**. Maceió: EDUFAL, 2007, p. 17-36.

OLIVEIRA, Amurabi, *et al.* Percurso e singularidades do ensino de sociologia em Alagoas. In: **Saberes em Perspec.**, Jequié, v. 4, n. 8, p. 13-33, jan./abr. 2014.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. In: **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 179-189, July-dec., 2013b. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/20222>

\_\_\_\_\_. Sentidos e dilemas do ensino de sociologia: um olhar sociológico. In: **Educação e Sociedade**, nº 9, Natal, 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4402>

\_\_\_\_\_. Formação de professores de ciências sociais frente às políticas educacionais. In: **Crítica e Sociedade: revista de cultura e política**. v.3, n. 2, Dez. 2013c. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/23425>

PAVEI, Katiuci. **Reflexões sobre o ensino e a formação de professores de sociologia**. Dissertação (Mestrado), Porto Alegre: 2008.

RAMOS, Flávio; JANUÁRIO, Sérgio S. Reflexividade e constituição do mundo social: Giddens e Bourdieu (breves interpretações). In: **Ciências Sociais Unisinos**, v. 43, n. 3, set./dez. 2007.

SANTOS, Mário Bispo. **A sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado), Brasília, setembro, 2002.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. O ensino de sociologia na escola média brasileira: as lutas políticas em torno de sua obrigatoriedade e as apropriações simbólicas da disciplina. Trabalho apresentado no **4.º Seminário de Pesquisa do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional**, da Universidade Federal Fluminense – UFF, realizado em Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil, em março de 2011. Disponível em: <http://www.uff.br/ivspesr/images/Artigos/ST12/ST12.5%20Flavio%20Marcos%20Silva%20Sarandy.pdf>

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. In: **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 17, n. 2, pp. 335-350, 2005, São Paulo.

SILVA, Ileizi 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. Disponível em: <http://lastro.ufsc.br/files/2010/11/ileizi.pdf>

SOUSA, Maria das Dôres de. **Identidade e docência: o saber-fazer do professor de sociologia das escolas públicas estaduais de Picos – PI**. Tese (Doutorado), Natal, RN, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. Lista de **Cursos online**. Maceió, 2014. Disponível em: <http://www.ufal.edu.br/cied/cursos> Acesso em: 6 de março de 2014.

ZANARDI, Gabriel Z. A. **A re-introdução da sociologia nas escolas públicas: caminhos e ciladas para o trabalho docente**. Araraquara, 2009, 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP – Campus Araraquara.

WEBER, Silke. **O professorado e o papel da educação na sociedade**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

## ANEXOS

## QUESTIONÁRIO E ROTEIRO DE ENTREVISTAS

**Professor (a) entrevistado**

**(a):** \_\_\_\_\_

**Escola:**

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1. Sexo:

Feminino     Masculino

2. Idade:

18–25     25–35     35–45     45–50     Acima de 55.

3. Estado Civil:

Solteiro (a)     Casado (a)     Separado (a)     Viúvo (a)

4. Cidade/estado onde nasceu:

\_\_\_\_\_

5. Onde cursou a educação básica?

Integralmente escola pública

Integralmente escola privada

Escola pública e privada

6. Formação Inicial (Graduação):

\_\_\_\_\_

7. Em que ano concluiu a Graduação?

\_\_\_\_\_

8. Qual a Instituição se formou?

\_\_\_\_\_

9. Formação Continuada (Pós-graduação/Especialização, etc.):

\_\_\_\_\_

10. Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

11. Em qual Instituição?

\_\_\_\_\_

12. Como se tornou professor (a) de Sociologia?

---

---

---

---

---

13. Em que ano começou a dar aulas de Sociologia?

---

14. Ministra aulas em outras disciplinas? Se sim, quais?

---

---

15. Qual tipo de vínculo de trabalho?

---

---

16. Quais as dificuldades iniciais?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

17. Quais os desafios enquanto professor de Sociologia?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**2.ª PARTE: O PONTO DE VISTA DO (A) PROFESSOR (A) EM  
RELAÇÃO À DISCIPLINA SOCIOLOGIA**

1. Qual a finalidade da Sociologia enquanto disciplina no Ensino Médio?

---

---

---

---

---

---

---

---

2. Quais os recursos metodológicos utilizados durante sua prática docente para objetivar essa finalidade?

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Como você realiza a avaliação?

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Quais as dificuldades que se apresentam para você cumprir a finalidade proposta na avaliação?

---

---

---

---

---

---

---

---