



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANGÉLICA LYRA DE ARAÚJO

**PROBLEMATIZAÇÃO SOCIOLÓGICA E PEDAGÓGICA
DAS PERCEPÇÕES DOS/AS DOCENTES DO
PROFSOCIO-UEL: UM ESTUDO SOBRE AVALIAÇÃO
NO ENSINO DE SOCIOLOGIA**

Londrina
2023



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2023

ANGÉLICA LYRA DE ARAÚJO

**PROBLEMATIZAÇÃO SOCIOLÓGICA E PEDAGÓGICA
DAS PERCEPÇÕES DOS/AS DOCENTES DO
PROFSOCIO-UEL: UM ESTUDO SOBRE AVALIAÇÃO
NO ENSINO DE SOCIOLOGIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Adriana Regina de Jesus

Londrina

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

S586c Araújo, Angélica Lyra de Araújo.
Problematização sociológica e pedagógica das percepções dos/as docentes do PROFSOCIO-UEL : um estudo sobre avaliação no ensino de Sociologia / Angélica Lyra de Araújo Araújo. - Londrina, 2023.
135 f.

Orientador: Adriana Regina de Jesus .
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.
Inclui bibliografia.

1. Formação de Professores - Tese. 2. Ensino de Sociologia - Tese. 3. Avaliação - Tese. 4. Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - Tese. I. Jesus , Adriana Regina de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

ANGÉLICA LYRA DE ARAÚJO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Adriana Regina de Jesus
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a. Dr.^a. Marta Regina F. de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.^a. Dr.^a. Ângela Maria de Sousa Lima
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Suplente: Prof.^a. Dr.^a. Danyelle Nilin Gonçalves
Universidade Federal do Ceará – UFC

Londrina, 04 de agosto de 2023.

Dedico este trabalho ao *Isaac*, meu filho, que,
ainda no meu ventre, acompanhou o
desabrochar destas páginas.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Adriana Regina de Jesus dos Santos, minha mestra e orientadora, pelo apoio incondicional durante todo o processo de desenvolvimento desta Dissertação. Suas correções e sugestões foram preciosas, enriquecendo todas as etapas deste trabalho. Minha gratidão por estar sempre ao meu lado, me dando todo apoio nas horas mais difíceis e me incentivando a continuar no curso.

À Prof.^a Dr.^a Angela Maria de Sousa Lima, pela amizade, generosidade e partilha, apoio inestimável e grande motivadora de todas as etapas desta pesquisa. A sua leitura crítica foi cuidadosa, imprescindível e plena. Gratidão.

À Prof.^a Dr.^a Marta Regina Furlan de Oliveira, pela compreensão e pelas valiosas críticas e sugestões concedidas para o aprimoramento do trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Danyelle Nilin Gonçalves, pela disponibilidade e aceite de ser suplente deste trabalho.

À Prof.^a Ileizi Luciana Fiorelli Silva, Prof.^a Maria José de Rezende, Prof.^a Eliane Cleide da Silva Czernisz e Prof.^a Adriana de Fatima Ferreira, pelo apoio e incentivo.

Aos professores Claudiney José de Sousa e Ismael Ribeiro da Silva, pelas orientações e leitura crítica do trabalho.

Aos amigos Paulo Sérgio Negri e Carla Maria Canalle Pagnossim, pessoas de almas raras, que me apoiaram e torceram pela finalização do estudo.

A Fabiana Miyuki Yamamoto e a Simone Ricken Ghizone pela prontidão, amizade e disponibilidade nos vários momentos com a aplicação da pesquisa e dos recursos tecnológicos.

À minha família: esposo, pais, irmãos e sobrinhos, pela compreensão e apoio ao longo de toda a minha trajetória.

A todos os mestres e mestrandos do Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, da UEL, pela concessão de informações valiosas para a realização da pesquisa.

À universidade pública e a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, pelo zelo, ética e competência na nossa formação. A todos que, com boa intenção e compreensão, contribuíram para a realização deste estudo.

No curso de um dia nos movemos por muitas formas de vida, mas carregando conosco, ao longo de cada uma, parte das demais. Em cada situação por que passamos durante nossa vida partilhamos conhecimento e códigos comportamentais com um diferente conjunto de pessoas, que, por sua vez, possui uma combinação de formas que partilha. [...] Somos coautores e atores da vida social. Ingressamos em formas de vida, ao mesmo tempo as utilizamos e modificamos, por trazer conosco outras formas. Cada ato de entrada é criativo e transformacional. (MAY e BAUMAN, 2010, p. 282).

ARAÚJO, ANGÉLICA LYRA DE. **Problematização Sociológica e Pedagógica das Percepções dos/as Docentes do PROFSOCIO-UEL: um estudo sobre Avaliação no Ensino de Sociologia.** 2023. 135 F. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

RESUMO

O presente estudo, vinculado ao Núcleo Formação de Professores e à Linha de Pesquisa “Docência: Saberes e Práticas, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, propõe uma análise sociológica e pedagógica das percepções de profissionais da Educação Básica, reunidos/as no PROFSOCIO/UEL, acerca das práticas e concepções de avaliação na disciplina de Sociologia e em outros componentes curriculares na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, desenvolvidas nas escolas públicas da Rede Estadual no Norte do Paraná. Parte-se da hipótese de que as percepções docentes acerca das práticas e concepções de avaliação permitem coletar também dificuldades, potencialidades, dúvidas, sugestões, inovações, experiências, memórias, produções de conhecimentos, saberes/fazer e desafios enfrentados por esses/as profissionais nas experiências pedagógicas com o ensino dos conteúdos de Sociologia/Ciências Sociais. Numa perspectiva qualitativa, como procedimentos metodológicos, o trabalho se utiliza da revisão bibliográfica, da análise documental e da pesquisa *survey*. Os dados revelam que as concepções docentes sobre avaliação formulam-se a partir das percepções que os professores detêm a respeito dos saberes/fazer, de sociedade, da formação inicial e continuada, de ser humano, das juventudes, do papel da escola e da universidade pública, além da ideia de indissociabilidade entre teoria e prática nos processos de planejamento, ensino-aprendizagem e avaliação que se mostraram presentes na maneira como compreendem e atuam dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os resultados desta pesquisa almejam ampliar as análises sociológicas e pedagógicas acerca dos processos de avaliação nessa área de conhecimento, que estão diretamente conectadas às concepções e práticas docentes vivenciadas e externalizadas por docentes do Programa de Pós-graduação PROFSOCIO/UEL.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino de Sociologia. Formação de Professores. PROFSOCIO/UEL.

ARAÚJO, Angelica Lyra de. **Sociological and Pedagogical Questioning of the Perceptions of PROFSOCIO-UEL Teachers:** a study on Assessment in Sociology Teaching. 2023. 135 f. Dissertation (Master in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2023.

ABSTRACT

The present study, linked to the Teacher Training Nucleus and to the Research Line “Teaching: Knowledge and Practices, of the Graduate Program in Education, at the State University of Londrina, proposes a sociological and pedagogical analysis of the perceptions of Basic Education professionals, gathered in PROFSOCIO/UEL, about the practices and conceptions of evaluation in the discipline of Sociology and in other curricular components in the area of Applied Human and Social Science, developed in the public schools of the State Network in the North of Paraná. It is based on the hypothesis that the teaching perceptions about the practices and conceptions of evaluation also allow the collection of difficulties, potentialities, doubts, suggestions, innovations, experiences, memories, production of knowledge, knowledge/doings and challenges faced by these professionals in the pedagogical experiences with the teaching of Sociology/Social Sciences contents. From a qualitative perspective, as methodological procedures, it uses bibliographic review, document analysis and survey research. The data reveal that the teachers' conceptions about evaluation are formulated from the perceptions that they have about knowledge/doings, society, initial and continuing education, human beings, youth, the role of school and university public, in addition to the idea of inseparability between theory and practice in the planning, teaching-learning and evaluation processes that were present in the way they understand and act within the area of Applied Human and Social Science. The results of this research aim to expand the sociological and pedagogical analyzes about the evaluation processes in this area of knowledge, which are directly connected to the conceptions and teaching practices experienced and externalized by professors from the PROFSOCIO/UEL Graduate Program.

Key-words: Evaluation. Teaching Sociology. Teacher Training. PROFSOCIO/UEL.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Conceção de Professor.....	88
Figura 2 – Lugar que o Professor ocupa	90
Figura 3 – Causas da Reprovação.....	99
Figura 4 – As motivações de avaliar.....	102
Figura 5 – Momento de avaliar	104
Figura 6 – Modos de avaliar.....	106
Figura 7 – Características da Sociologia.....	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sexo/Gênero	82
Gráfico 2 – Cor/raça.....	82
Gráfico 3 – Idade	83
Gráfico 4 – Tempo de docência	83
Gráfico 5 – Carga Horária de Trabalho	84
Gráfico 6 – Período de trabalho	85
Gráfico 7 – Modalidade de Trabalho	86
Gráfico 8 – Quantidade de Escolas.....	87
Gráfico 9 – Definição de avaliação.....	94
Gráfico 10 – Modalidade de avaliação	95
Gráfico 11 – Elaboração do instrumento de avaliação	96
Gráfico 12 – Resultado de avaliação	97
Gráfico 13 – Aprendizagem do discente	98
Gráfico 14 – Reprovação	98
Gráfico 15 – Instrumentos de avaliação	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Presença da Sociologia na Educação Básica.....	66
Quadro 2 – Síntese cronológica da disciplina de Sociologia	68
Quadro 3 – Comparação entre a LDB nº 9394/96 e a Lei n.º 13.415/2017.....	71
Quadro 4 – Análise comparativa da diminuição das horas-aula semanais da disciplina de Sociologia na Matriz Curricular no Ensino Médio do Paraná.....	72
Quadro 5 – Competências gerais indicadas pela BNCC (2019).....	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
ABECS	Associação Brasileira de Ensino em Ciências Sociais
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CLCH	Centro de Letras e Ciências Humanas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEDUC	Departamento de Educação, Cultura, Esporte e Lazer
DPGE	Diretoria de Planejamento e Gestão Escolar
ENESEB	Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica
EUA	Estados Unidos da América
FGB	Formação Geral Básica
FUNDAJ	Fundação Joaquim Nabuco
GEEMAS	Grupo de Estudos e Extensão sobre Materiais Didáticas de Sociologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEES	Instituições de Ensino Superior
IF	Itinerários Formativos
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
LAB- ESCREVIVÊNCIAS	Laboratório de Escrevivências Socioantropológicas e Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LENPES	Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
NRE	Núcleo Regional de Ensino de Londrina
OCN's	Orientações Curriculares Nacionais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais (orientações complementares)
PIBID	Programa Nacional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PR	Paraná
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROFSOCIO	Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional
PROPPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PRP	Programa de Residência Pedagógica
PT	Partido dos Trabalhadores
RDHs	Relatórios do Desenvolvimento Humano
RJ	Rio de Janeiro
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia
SEED/PR	Secretaria de Educação do Paraná
SEEDUC	Secretaria de Educação do Rio Janeiro
SUED	Superintendência da Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UVA	Universidade Estadual do Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS	19
1.1 ENCONTRO COM O PPEDU, COM O TEMA E COM OS SUJEITOS DA PESQUISA	24
1.2 INTRODUÇÃO	29
2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-SOCIOLÓGICA DA CONSTITUIÇÃO DO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO	37
2.1 BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DA SOCIOLOGIA NO BRASIL.....	38
2.2 A ATUALIDADE DOS PENSADORES BRASILEIROS NA DEFESA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	54
2.3 HISTORICIDADE INTERMITENTE DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL.....	61
2.4 OS EFEITOS DA LEI Nº.13.415/2017 NO ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	70
2.5 A SOCIOLOGIA NO REFERENCIAL CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ.....	74
3 CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA DOS SUJEITOS E DE SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO	77
3.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA.....	77
3.2 ENCONTRO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	79
3.3 CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA DOS PROFESSORES PESQUISADOS.....	80
3.4 CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES PESQUISADOS.....	83
3.5 RELAÇÕES COM CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA.....	87
4 CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA SOBRE AVALIAÇÃO	94
4.1 TIPOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO.....	107
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	123
APÊNDICES	131

APÊNDICE A – Instrumento de pesquisa utilizado na coleta de dados	132
---	-----

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

A seção, a seguir, foi uma solicitação da banca de qualificação. Confesso que não é tão simples escrever sobre a nossa trajetória acadêmica e profissional. A epígrafe de May e Bauman representa a própria história da pesquisadora, que, ao longo de seu percurso, foi se constituindo de “pedacinhos de outrem” e deixando também pedacinhos para trás, numa relação contínua e dialética. O olhar de perto e de dentro de nossas próprias vidas não deixa de ser também uma autoavaliação de todos os afazeres e saberes de nossa caminhada.

Nesse exercício, recordo que, entre quatro e cinco anos de idade, o meu pai, que trabalhava como motorista, trazia umas folhas de rascunho de sulfite e de carbono e eu as guardava dentro de uma caixa de camisa como algo o mais precioso possível. Foi nessas folhas que iniciei os meus primeiros rabiscos. Fiz a minha pré-escola na Escola Joana H.M. Borba, no município de Jataizinho. Logo depois, mudamos para a chácara em Ibiporã. Cursei da 1ª à 4ª série (hoje anos iniciais) em escolas rurais.

O gosto pelo ensinar sempre se fez presente. Lembro-me de que, mesmo sendo a terceira filha, ajudava as minhas irmãs, inclusive o meu irmão, o quarto e último filho. A minha infância sempre esteve muito ligada com o ato de ensinar e aprender. Brincava de escolinha, ouvia muitas histórias da minha mãe. E, já nos anos finais do Ensino Fundamental, muitas vezes tinha que representar minha mãe nas reuniões escolares do meu irmão.

Os meus pais não puderam concluir a escolarização básica, mas, mesmo assim, sabiam da importância dos estudos como possibilidade de ‘melhorar de vida’, ‘de ser alguém’. Eles fizeram de tudo para que conseguíssemos estudar. Como morávamos na zona rural, em dias de chuva, o nosso pai nos conduzia de trator para a escola. Em dias de sol, íamos a pé ou com a Kombi que transportava os professores.

Na escola não havia biblioteca, apenas uma bolsa de livros, que podíamos levar para casa. Assim que aprendi a ler, esgotei a ‘biblioteca ambulante’ da professora. Mas, em casa, não tínhamos livros. Muitas vezes a

minha mãe me dava bulas de remédios para ler e, mesmo sem entender todos aqueles termos técnicos, eu as lia.

Anos mais tarde, mudamos para mais perto da cidade e entrei no Colégio Estadual Unidade Polo, para cursar a 5ª série (hoje 6º ano do Ensino Fundamental), entre 1991 e 1993. De lá saí somente quando concluí o curso técnico profissional em nível médio, Magistério (1994-1997). Foram oito anos intensos de muitas atividades. A escola tornou-se uma extensão de minha casa, onde pude vivenciar e aprender a nobreza de aprender e ensinar.

Foi no curso de Magistério, nos últimos anos, que tive uma disciplina que muito me chamou a atenção. Era o meu primeiro contato com a Sociologia da Educação. Em uma das aulas, recebemos uma estagiária do curso de Ciências Sociais e foi o momento decisivo para as minhas escolhas profissionais. Recordo-me que fiz muitas perguntas sobre o curso e ali me encontrei, pois queria aprender e conhecer mais sobre o que havia a mais por detrás dos bastidores da sociedade, dos comportamentos das pessoas, das relações de poder, da política e tive a certeza que as Ciências Sociais poderia me dar respostas as minhas tantas dúvidas e inquietações.

No entanto, tinha que enfrentar o Processo Seletivo Vestibular da UEL, mas não tinha condições financeiras de pagar um cursinho. Foi quando alguns/mas professores/es me ajudaram, emprestando livros de História, de Português e me deixando assistir aulas extras da Língua Espanhola no curso do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM). Foram meses intensos de muita leitura e de estudos, mas que foi coroado com a minha aprovação no Vestibular da UEL. Ali registrava-se o começo da minha história com a Universidade Estadual de Londrina.

Na graduação (1997-2002) tive o contato com excelentes professores/as e fiz tanto a Licenciatura como o Bacharelado em Ciências Sociais. No Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentei uma reflexão sobre “Os Limites Éticos da Ciência, sob a orientação do Prof. Dr. João Carlos Soares Zuin. Durante a graduação já trabalhava como professora, sempre na condição de contrato temporário, ora na Educação Infantil ora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Desde 1998 tenho participado de Projetos de Pesquisa na UEL, a exemplo do Projeto “Preservação e Organização de Acervo Documental: os

autos do Fórum da Comarca de Londrina – 1934/1970”, coordenado pela Prof.^a. Dr.^a. Enezila de Lima, do CLCH/UEL. Dentre outros objetivos, este Projeto de Pesquisa interdisciplinar tinha a intenção de preservar e divulgar a memória da sociedade londrinense - das origens à década de setenta -, com organização de acervo documental que tratava dos autos do fórum da comarca de Londrina, 1934/1970, que higienizou, catalogou, descreveu e inventariou parte da documentação que compõe esse acervo - primeira e segunda varas criminais - com cerca de seis mil autos.

Mas meu olhar estava no Ensino Médio, pois a experiência no estágio me fez perceber que de fato era ali que queria ficar. Estar em contato com aquele vigor das juventudes me alimentava e fortalecia como professora, além de despertar indagações sobre os dilemas enfrentados por esta categoria sociocultural.

Logo após, a conclusão da graduação me interessei no curso de pós-graduação *stricto sensu* e fiz parte da primeira turma de Especialização em Comunicação Popular e Comunitária (2002-2004), com o trabalho “Alto-Falante como Meio de Comunicação: experiência da comunidade da Taquara do Reino, Ibiporã-PR”, orientando pelo Prof. Dr. Rozinaldo Antonio Miani. Essa pesquisa foi resultado de um trabalho técnico na área social que desenvolvi no Distrito Taquara do Reino, localizado em Ibiporã.

Durante a Especialização, tive aulas com outros/as professores/as do curso de Ciências Sociais e mais uma vez tive a certeza de que deveria continuar na área, pois havia muitas outras questões que me moviam e inquietavam a continuar nos estudos.

Após o término da Especialização, participei da seleção do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da UEL e fui aprovada. Naquele período já estava lecionando como temporária tanto do Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Trabalhava em vários colégios do município de Ibiporã e com outras disciplinas também como Ensino Religioso, Geografia, História, Metodologia Científica. No Mestrado (2002-2007) trabalhei mais especificamente com juventudes. Entender as juventudes, especialmente no que se referem às suas participações na esfera pública, foi uma tarefa fascinante e, ao mesmo tempo, complexa.

A intenção da Dissertação intitulada “Juventude e Participação Política: o jovem eleitor de Londrina-PR”, orientada pela Prof.^a Dr.^a Luzia Helena Herrmann de Oliveira, foi analisar o grau de interesse político de jovens de Londrina. A partir dos estudos teóricos sobre cultura política, e sobre juventudes, e apoiada numa pesquisa feita com 270 estudantes de 13 escolas, do município de Londrina, buscamos compreender o seu comportamento em relação à política e em que medida a situação socioeconômica de jovens de Londrina, suas percepções sobre política e participação comunitária podem interferir ou não nas variáveis: gênero, trabalho, escola pública ou privada e atividade comunitária.

Observamos, assim, o papel fundamental desempenhado pela socialização política realizada por agentes, como a família, a escola, os grupos sociais e profissionais, os meios de comunicação e os partidos políticos.

Atrelada à questão da socialização política, está à ideia de capital social, como um meio que leva a maior participação política. Nesse período pude trabalhar como professora colaboradora na área de Metodologia e Prática de Ensino, da Licenciatura, no Departamento de Ciências Sociais. E neste processo inacabado, de uma relação indissociável entre teoria-prática, constitui-me como professora pesquisadora, participei de programas/projetos do tripé ensino/pesquisa/extensão, entre eles, destaco o Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia (LENPES-UEL) e mais recentemente o Laboratório de Escrivências Socioantropológicas e Educacionais (LAB-ESCREVIVÊNCIAS).

Foi neste contexto (2009-2011) que tive a oportunidade de coordenar o Projeto de Extensão na UEL “Semanas de Sociologia nas Escolas de Rede Pública”. Tal projeto visava estreitar as relações da Universidade com as escolas de Educação Básica, por meio da participação de estudantes de graduação, especificamente licenciandos/as de Ciências Sociais da UEL, em eventos de extensão que ocorriam nas próprias instituições de ensino, inseridas no NRE/Londrina. A proposta era direcionada a incentivar e assessorar a organização de Semanas de Sociologia nas escolas da rede pública como o intuito de auxiliar o trabalho de professores/as do Ensino Médio, convidando profissionais da área de Ciências Sociais para ministrarem oficinas, palestras, análise de filmes, dinâmicas e/ou outras atividades correlatas, que

complementariam e enriqueceriam o que já vinha sendo desenvolvido por professores/as de Sociologia nos referidos colégios.

O projeto pretendia ainda propiciar mais debates com os/as licenciandos/as de Ciências Sociais e tais professores/as, na redefinição de olhares e intervenções didáticas, no trabalho com jovens e adolescentes, através da referida disciplina. Assim projetamos por entender que essas experiências poderiam ser pensadas como uma alternativa de trabalho para a diversificação didática do ensino de Sociologia no cotidiano escolar. No final de cada semestre, estudantes e professores/as das escolas inseridas no projeto eram convidados/as a avaliarem os resultados de tais ações, dando sugestões de prosseguimento aos trabalhos da equipe.

A conclusão do Mestrado me levou a outros desdobramentos de pesquisa sobre o tema. Por isso, anos mais tarde, iniciei o Doutorado (2012-2016) em Ciências Sociais, no Programa de Pós-Graduação na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho, Campus de Araraquara-SP. Durante o período de Doutorado fui bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e foi primeira vez, que pude dedicar-me exclusivamente aos estudos. A minha tese "As percepções dos jovens estudantes de Londrina/PR sobre Política" teve a orientação do Prof. Dr. José Antonio Segatto e como coorientadora a Prof.^a Dr.^a Maria Ribeiro do Valle. Destaco que, como titular, na banca examinadora da tese de doutoramento tive o privilégio de contar com a valiosa participação da Prof.^a Andreia Maria Cavaminami Lugle (*in memoriam*), cujas orientações pedagógicas influenciaram decisivamente nas minhas escolhas profissionais e acadêmicas.

Neste trabalho recorreremos à pesquisa quantitativa e investigamos, através da técnica da amostragem probabilística estratificada, quais as percepções políticas que este público, na faixa etária de 16 a 17 anos, tem da política institucional e como eles/as se veem representados/as nos pleitos eleitorais. Fizeram parte da amostra 2.000 estudantes das escolas de Londrina.

A pesquisa versa sobre a caracterização social de jovens estudantes de Londrina, as percepções sobre sua participação nas eleições e seus interesses nas instituições, os aspectos políticos e culturais na socialização de jovens estudantes desse município e análise de jovens e de suas perspectivas sobre a política no Brasil.

Os resultados demonstraram que os/as jovens precisam ser compreendidos/as nas especificidades e pluralidades no âmbito de um sistema político e cultural brasileiro, paranaense e londrinense, perpassados por fragilidades, incertezas e instabilidades políticas que influenciam na sua maneira de perceber a participação, o voto, as manifestações, os movimentos sociais, os partidos, entre outros elementos que compõem o cenário político.

Após a conclusão do Doutorado, participei de outro processo seletivo na UEL e no mesmo ano (2016¹) já começava novamente a trabalhar como professora temporária, no Departamento de Ciências Sociais, da UEL, na área de ensino de Sociologia. As discussões em sala me levaram a fazer outra graduação, agora em Pedagogia (2018-2020), pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER).

O curso em Pedagogia, a participação em projetos, o contato direto entre as escolas e ensino superior, as aulas, as rodas de conversas, entre outras temáticas e atividades me levaram a participar do Processo Seletivo de Ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEdu), pela UEL, que teve início em 2021, período de pandemia, quando as aulas aconteceram no formato remoto. E aqui estou apresentando uma análise sociológica e pedagógica acerca da avaliação no ensino de Sociologia, vinculada à linha de pesquisa “Docência: Saberes e Práticas”, do Núcleo Formação de Professores/as, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Adriana Regina de Jesus.

1.1 ENCONTRO COM O PPEU, COM O TEMA E COM OS/AS SUJEITOS/AS DA PESQUISA

A minha atuação como professora na Educação Básica sempre estava atrelada à minha formação acadêmica, possibilitando um diálogo entre teoria e prática. O resultado dessa relação me levou a desenvolver várias

¹ De 2016 a 2021 também atuei, como colaboradora dos Projetos de Pesquisa: “Os Relatórios do Desenvolvimento (RDHS/PNUD/ONU) entre 1990 e 2015 e as prescrições de ações e de procedimentos para ampliar a segurança humana” e “A reforma do ensino médio pela Lei nº 13.415/17: percursos e impactos na rede pública”. E, atualmente, atuo como colaboradora em dois Projetos de Ensino “Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Sociologia” (LENPES) e PIBID-Ciências Sociais.

atividades e, sobretudo, lapidar a construção do meu objeto de pesquisa. Ora, quando estava na escola, via a pluralidade das juventudes com todas as suas especificidades de manifestações culturais, suas indagações sociais, políticas ou econômicas. Ora, quando estava na Universidade, observava todos os anseios daqueles/as que iriam atuar como professores/as e também naqueles/as que já atuam e que participavam dos nossos cursos.

Na tentativa de contemplar essas duas realidades, fui me constituindo como professora pesquisadora. E, neste caminho, encontrei outras professoras que foram/são a minha inspiração, minhas mestras, entre elas, destaco, a Prof.^a Angela Maria de Sousa Lima, a Prof.^a Maria José de Rezende, a Prof.^a Ileizi Luciana Fiorelli da Silva, a Prof.^a Andreia Maria Cavaminami Lugle (*in memoriam*) e a Prof.^a Adriana Regina de Jesus. Foram e são elas as pessoas que partilhei/o a vida, me levando a redirecionar a prática docente.

Ao longo dessa trajetória profissional aprendi a trabalhar no coletivo. Foram parcerias produtivas e de muitas aprendizagens entre as duas realidades educacionais (escola e universidade). No exercício da escuta e visando atender as demandas de professores/as e estudantes produzimos pesquisas, livros, artigos, cursos, rodas de conversas, materiais didáticos, oficinas, ciclos de desigualdades, semanas de Sociologia, Jornadas de Humanidades, entre outras ações com as escolas públicas de Educação Básica. A grande maioria desses materiais e experiências está registrada e disponível publicamente no site da Revista Eletrônica “Ensino de Sociologia em Debate”, com periodicidade anual, fruto de uma iniciativa dos projetos do Departamento de Ciências Sociais da UEL, onde estão abrigados os projetos “Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia” (LENPES) e “Programa de Bolsas de Iniciação à Docência” (PIBID), periódico científico qualificado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no qual atuou como editora e comissão científica.

Desde janeiro de 2012, contribuo com esta Revista Eletrônica, que tem por objetivo socializar/disseminar as produções científicas de licenciandos/as de Ciências Sociais e de professores/as de Sociologia/Ciências Sociais, da Educação Básica e das universidades. Com fluxo contínuo, a referida Revista recebe artigos científicos, entrevistas, resenhas, escrevivências e relatos de práticas de ensino, configurando-se como um canal de comunicação didático-

pedagógico entre as escolas públicas de Educação Básica e a universidade, consolidando-se atualmente como um espaço de troca de experiências de ensino/pesquisa/extensão de Sociologia/Ciências Sociais e um meio de disseminação dos saberes/fazeres docentes, propiciando subsídios teórico-metodológicos para o fortalecimento da licenciatura e do estágio curricular obrigatório na área.

Recentemente, meus encontros com o PPEdu têm sido materializados pelas contribuições trazidas pelo Projeto de Pesquisa “O campo do currículo e sua relação com a formação do pedagogo: pressupostos e implicações no campo da docência, da gestão e da pesquisa”, coordenado por minha orientadora de Mestrado, Prof.^a. Dr.^a. Adriana Regina de Jesus. Dentre outras finalidades, por meio do método dialético, o projeto tem como objetivos: compreender as percepções de estudantes do curso de Pedagogia no que se refere aos sentidos de currículo, a fim de refletir o processo da formação no que tange ao campo da docência, da gestão e da pesquisa; analisar o currículo e a proposta pedagógica curricular do curso de Pedagogia tendo como parâmetro identificar os pressupostos teóricos e metodológicos que norteiam a formação do referido profissional; conhecer as percepções de discentes do curso de Pedagogia em relação ao seu processo de formação e suas implicações na atuação profissional, a fim de entender a relação entre o currículo instituinte e o instituído.

Nesta caminhada, sempre com a preocupação de cooperar com o aprofundamento dos olhares e das leituras dos/as profissionais da educação, formados/as e em formação permanente, acerca dos temas atuais que entrelaçam as áreas de Ciências Sociais e Pedagogia, tenho tentado proporcionar, ao mesmo tempo, vivências, experiências e trocas de conhecimentos com diferentes coletivos que defendem a licenciatura, o estágio e a relação cooperativa com a Educação Básica.

Com essa preocupação de contribuir com a melhoria da qualidade da formação inicial e continuada de pesquisadores/as, professores/as e licenciandos/as, sobretudo, nas aulas de “Metodologia de Ensino”, “Estágio Curricular Obrigatório Supervisionado em Sociologia/Ciências Sociais”, “Pesquisa e Ensino”, “Teorias Sociais”, na graduação em Ciências Sociais, na

Especialização em Ensino de Sociologia e no Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROFSOCIO) é que cheguei ao tema da avaliação.

Em minhas práticas avaliativas, sempre procurei inovar como produção de textos didáticos, elaboração de recursos de ensino, avaliação oral, ensaios teóricos, cartas, entrevistas, entre outras. Mas, mesmo inovando, senti a necessidade de estreitar a relação com a Pedagogia e de me aprofundar na referida temática de forma sistematizada. Foi neste percurso, na busca por cientificidade na área de Educação, que constitui o encontro com o PPEdu/UEL.

Recordo que, em 2019, comecei a fazer parte do corpo docente do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), com ênfase na área de Ensino de Sociologia, ministrando aulas das disciplinas obrigatórias e orientando os Trabalhos de Conclusão de Curso. A exigência para se candidatar no Processo Seletivo de Ingresso nos programas profissionais *stricto sensu* é de que os/as candidatos/as sejam professores/as efetivos/as ou com contratos temporários na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Nesse sentido, as três turmas do Programa foram constituídas de professores/as da Educação Básica, especialmente das disciplinas de História, Sociologia, Geografia, Filosofia, bem como os/as gestores/as da área de Pedagogia.

Na primeira turma de 2018, ministrei a disciplina de “Teorias das Ciências Sociais II”, com foco no campo de atuação da Antropologia. Em parceria com os/as mestrandos/as, fiz um exercício diferente de avaliação, isto é, os/as mestrandos/as fizeram uma entrevista em profundidade com um/a professor/a de Sociologia atuante no Ensino Médio público ou privado, contemplando os seguintes eixos: memorial (trajetória acadêmica e profissional), experiências de ensino de Sociologia (escolas, recursos, modo como trabalha), percepções sobre juventudes (concepções, desafios, expectativas, realidades, alternativas), modo de trabalhar conteúdos da área de Antropologia na disciplina de Sociologia (abordagens, meios, etc.), dificuldades enfrentadas na profissão (de toda natureza) e as esperanças que lhe fazem resistir (ou deixar alguma mensagem/proposta).

O resultado dessa prática avaliativa foi frutífero, sendo possível submeter todos os trabalhos para a Revista Eletrônica “Ensino de Sociologia em Debate”, hospedada no link: <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/>., na seção de entrevistas. Foi uma experiência de reflexão e de aprendizagem, de forma

que os/as mestrandos/as também professores/as puderam entrevistar seus/uas colegas, comprovando de que não deve haver uma dicotomia entre pesquisa e ensino, ao contrário, elas estão entrelaçadas na busca por ressignificar as práticas docentes.

Desta primeira turma (2018) do PROFSOCIO/UEL, orientei as dissertações de três mestrandos/as, sendo estes/as e seus temas: Prof. Rafael Magalhães Pinto Peretti - “Conflitos e Violências no Campo Escolar: Percepções de Estudantes e Mediações Pedagógicas”; Prof.^a. Geralda de Paula Zaganini - “Intervenção Pedagógica nas Aulas de Sociologia acerca da Mulher Negra e do Racismo no Brasil”; Prof.^a. Katie Fabiane Ribeiro - “Juventudes no Ensino Médio: Produção de Vídeos como Recurso Metodológicos para o Ensino de Sociologia”.

Na próxima turma do PROFSOCIO, em 2022, tive o privilégio de dividir a mesma disciplina com a Prof.^a Angela Maria de Sousa Lima e em parceria com a disciplina “Tópicos Especiais em Juventudes e questões contemporâneas”, ministrada pela Prof.^a Margarida de Cássia Campos. Propomos como trabalho avaliativo a organização de um grupo focal com estudantes de graduação das licenciaturas da UEL, resultando na produção coletiva de um artigo científico. Os/as mestrandos/as puderam vivenciar uma técnica de pesquisa e materializá-la no formato de artigo científico, sendo uma referência para suas aulas.

Nesta segunda turma do PROFSOCIO, tive a alegria de orientar o trabalho de Mestrado da Prof.^a. Fabiana Miyuki Yamamoto com o tema “As Juventudes do Ensino Médio no Contexto da Pandemia da Covid-19: Estudo de Caso de um Colégio Público de Londrina/PR”.

Da terceira e última turma do PROFSOCIO/UEL, estou orientando as pesquisas da Prof.^a. Vânia Cristina de Carvalho Leão, com o tema “Os Desafios da Escola na Integração de Estudantes Haitianos/as” e do Prof. Fábio Pereira da Silva, com o título “Evasão Escolar e Casos de Infrequências no Município de Rosário do Ivaí: os Impactos Causados pela Pandemia na Educação”. Acompanhando essa turma, atuei como vice-coordenadora do PROFSOCIO, assim como coordenadora geral do Programa, o que me propiciou experienciar as trocas de saberes/fazeres em muitos espaços de discussão, com destaque ao Colegiado da Pós-graduação *Stricto Sensu* da UEL. Por meio dessa coordenação, tive a oportunidade de participar de várias reflexões acerca das

práticas avaliativas, inclusive no “Fórum de Autoavaliação dos Programas de Pós-graduação Stricto Sensu da UEL”.

Assim, estando em contato com as três turmas do PROFSOCIO e observando todas as suas especificidades e demandas tornei-os/as como os meus sujeitos de pesquisa sobre a tema da avaliação, uma vez que são professores/as do chão da escola e vieram para um Mestrado e voltam para suas realidades escolares, num contexto onde há uma redução significativa das aulas de Sociologia.

Diante do exposto, observo que o contexto de minha trajetória de formação e atuação me levou a propor o estudo em questão, em que apresento, na sequência, os detalhamentos da pesquisa desenvolvida no PPEdu/UEL.

1.2 INTRODUÇÃO

Como apontado no texto anterior, na trajetória acadêmica, me deparei com questões que dialogaram com a escola, as juventudes, a socialização política, o estágio curricular, as práticas avaliativas e as metodologias de ensino/pesquisa. Mesmo quando o ensino de Sociologia não era o foco central das pesquisas, elas já me direcionava a refletir sobre a relevância da avaliação na Educação Básica.

Nesse contexto, fortaleceu-se o interesse pelo tema da avaliação. Tais preocupações, como destacadas nas Notas Introdutórias, potencializaram-se no acompanhamento direto das demandas trazidas pelos/as próprios/as docentes da área, materializadas nos Simpósios Estaduais, nos Encontros Regionais, nas Jornadas de Humanidades, nos Encontros Anuais de Formação de Professores, nas Semanas de Sociologia e de Filosofia nas escolas, nos Ciclos de Debates sobre Desigualdades, nas Tardes de Sociologia Brasileira, nas Rodas de Conversas e nos demais encontros/eventos de formação inicial e continuada.

Enfatizo que em todos os projetos de ensino, pesquisa, extensão e de formação complementar onde atuei na UEL, na condição de colaboradora ou como coordenadora (A exemplo dos Projetos de Extensão “Semanas de

Sociologia nas Escolas da Rede Pública”, de 2009-2011 e “Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia”, de 2012-2015), as práticas avaliativas sempre foram um elemento de problematização teórico-metodológica.

Tomando essas práticas avaliativas como referência, destaco as iniciativas desenvolvidas de 2008 a 2011, no Projeto de Extensão “Grupo de Estudos e Extensão sobre Materiais Didáticos de Sociologia” – GEEMAS, realizado em parceria com o NRE (Núcleo Regional de Ensino de Londrina), que se constituía em um grupo de estudos, de produção, de análise de materiais didáticos e de intervenção na realidade escolar, direcionado ao ensino de Sociologia no Ensino Médio.

Dentre as ações teórico-metodológicas relacionadas aos estudos de gênero e educação, conteúdo referendado nos programas de formação de jovens e adolescentes do Ensino Médio, participei das discussões de textos, voltadas à relação educação/juventudes e desigualdades. Ressalto que, dentre as intervenções didático-pedagógicas realizadas no GEEMAS com os/as estudantes do Curso de Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado), desenvolvemos práticas avaliativas em formato de oficinas, regências e Rodas de Conversas com os Grêmios Estudantis das escolas públicas da Rede Estadual.

Entre 2009 e 2021, várias atividades de avaliação foram aplicadas, no âmbito dos Projetos de Extensão, atuando como colaboradora ou como coordenadora: “Laboratório de Ensino, Extensão e Pesquisa de Sociologia” (LENPES - FASE II), de 2009-2011; “Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia” (LENPES) de 2012-2015; “Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia: Formação Inicial e Continuada de Professores das Ciências Sociais, Elaboração de Materiais Didáticos e Pesquisas sobre Juventudes e Desigualdades Socioeducacionais” (LENPES) de 2015-2018, com outra edição do LENPES finalizada como extensão em 2021. Em todas estas edições desenvolvidas diretamente no campo das escolas públicas da rede estadual, experienciei com os/as licenciandos/as e pós-graduandos da área de Ciências Sociais várias práticas avaliativas, configuradas como oficinas, rodas de debates, palestras, dinâmicas, Teatro do Oprimido, elaboração de relatos para Coletâneas de Livros diversos, jogos didáticos,

Festivais de Talentos, concursos de poesias e de capas de Anais, mostras de Ciências Humanas, apresentações em Feiras de Profissões nas escolas, dentre outras ações.

Dentre um dos poucos Projetos de Extensão envolvendo diretamente escolas do campo e instituições dedicadas à educação de juventudes privadas de liberdade, atuei entre 2014 e 2016, no Projeto “Identidade e Cidadania para os Novos Talentos”, financiado pela CAPES. Congregando quatro cursos de licenciatura de Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina (Geografia, Ciências Sociais, Filosofia e História), sob os prismas da interdisciplinaridade e da interseccionalidade, envolvendo laboratórios de ensino e museus da UEL, com os/as estudantes do Ensino Médio de seis escolas públicas dos Distritos de Londrina e dos Centros de Socioeducação (CENSE), experienciei práticas avaliativas no formato de oficinas pedagógicas que depois foram registradas em relatos e artigos em dois Livros de Coletâneas.

No período de 2018-2020, atuando no Projeto de Ensino PIBID-Ciências Sociais - “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Ampliação e Consolidação” e na nova versão do Programa, entre 2020-2022, destaco as avaliações materializadas na elaboração de Planos de Aula, Sequências Didáticas, Textos Didáticos, registrados nas Coletâneas hoje publicadas e hospedadas na Revista Eletrônica “Ensino de Sociologia em Debate”, conforme destacados no texto das Notas Introdutórias. Os mesmos exercícios avaliativos foram potencializados de 2018 a 2020, no Programa de Formação Complementar, intitulado “O ensino de Sociologia em suas múltiplas dimensões. Elaboração de um roteiro de plano de aula para a disciplina de Sociologia no Ensino Médio: desafios e possibilidades (Etapa 1)”, cadastrado na PROGRAD/UEL.

De 2011 a 2013, no Projeto de Ensino, financiado pela CAPES e envolvendo todas as Licenciaturas da UEL, “PRODOCÊNCIA: enfrentando os desafios das licenciaturas na formação inicial e continuada de professores/as: a inclusão em debate”, uma das práticas avaliativas inovadoras em que atuei consistiu na organização de palestras pelos/as próprios/as docentes da Educação Básica, configurados depois em artigos científicos, que se tornaram materiais de apoio para as escolas envolvidas. Nesta prática colaborativa, os/as

docentes atuaram como produtores/as e disseminadores/as dos saberes/fazereres docentes.

Como colaboradora nos Projetos cadastrados na PROPPG/UEL, registro meu contato com as práticas e estudos sobre avaliação no Projeto “Por uma Sociologia das novas e velhas formas de evasão nas escolas públicas”, de 2012-2015; no Projeto “Juventudes no Ensino Médio: um estudo sociológico em escolas públicas da região de Londrina”, de 2015-2019; e no Projeto “Problematização sociológica dos processos de institucionalização da política de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica e do ensino superior em cinco IEES/PR: gestão e políticas curriculares nas licenciaturas”, de 2018-2023. Nesses três projetos de pesquisa, em parceria com outros/as docentes do Departamento de Ciências Sociais e do Departamento de Educação (A exemplo da atuação da Prof.^a Dr.^a Andreia Maria Cavaminami Lugle), exercitamos a aplicação de pesquisa *survey*, a exemplo dos procedimentos metodológicos utilizados nesta Dissertação, ouvindo diretamente das juventudes do Ensino Médio acerca de vários fenômenos socioculturais, políticos, econômicos e educacionais.

Foi a partir dessa experiência de pesquisa, especificada ao longo desses primeiros parágrafos enquanto **justificativa** de estudo, que me deparei com as especificidades e conexões entre concepções, critérios e instrumentos de avaliação nos diálogos entre Ensino Superior e Educação Básica. Outros dois marcadores destacados na trajetória desses três projetos de pesquisas traçam elos com os recortes da presente Dissertação, ou seja, o exercício da caracterização sociológica para apresentar os/as sujeitos/as dessas investigações colaborativas e a preocupação em compreender as percepções dos/as próprios/as profissionais que estão inseridos diretamente no âmbito das escolas públicas de Educação Básica.

Neste momento, na referida Dissertação, recorto como **problema de pesquisa** a problematização sociológica e pedagógica das percepções de profissionais da Educação Básica, reunidos/as no PROFSOCIO/UEL, acerca das práticas e concepções de avaliação na disciplina de Sociologia e de outros componentes curriculares da área de Ciências Humanas Aplicadas desenvolvidas em escolas públicas da Educação Básica, no Norte do Paraná.

Nesse sentido, este recorte da problematização se justifica pela **hipótese** de que as percepções docentes acerca das práticas e concepções de avaliação permitem coletar também dificuldades, potencialidades, dúvidas, sugestões, inovações, experiências, memórias, produções de conhecimentos, saberes/fazer e desafios enfrentados por esses/as profissionais nas experiências pedagógicas com o ensino desses conteúdos da Educação Básica.

No âmbito dos **procedimentos metodológicos**, para atingir este intuito teórico-metodológico, optei pela revisão bibliográfica, pela análise documental e pela pesquisa *survey*. No que diz respeito à revisão bibliográfica, destaco como principais referências os/as seguintes autores/as: Cipriano Carlos Luckesi (1997), José Carlos Libâneo (1994), Jussara Hoffmann (1995), Philippe Perrenoud (1993), Charles Hadji (2001), entre outros/as.

Para pesquisa documental, selecionei como principais documentos: Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Referenciais Curriculares do Estado do Paraná; Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais (DCNs); Orientações Curriculares Nacionais (OCNs); leis federais e estaduais no campo das políticas públicas educacionais, etc.

Um dos fundamentos que justificam os eixos de análise documental está fundamentado nos três princípios gerais das DCNs-Educação Básica (2013), ou seja, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e os direitos humanos como princípio social. Nesta ótica, defendo que as práticas de avaliação desenvolvidas no ensino de Sociologia podem ser baseadas nesses três princípios que definem a educação como direito e os/as docentes da Educação Básica sujeitos/as históricos/as, críticos/as e produtores/as de conhecimentos relevantes, inclusive acerca das práticas e concepções de avaliação. Como diz Luckesi (2008);

Ao educador individual não pode ser imputada a responsabilidade por todos os desvios da educação. Porém, quanto pior for o exercício de seu trabalho, menores serão as possibilidades de que os estudantes, de hoje, venham a ser cidadãos [...] com capacidade de compreensão crítica do mundo, condições de participação e capacidade de reivindicações dos bens [...] aos quais têm direito inalienável (2008, p.122).

Isso nos leva a defender que, mesmo que o professor de Sociologia vivencie nas escolas públicas situações socioeducacionais que ultrapassam seus limites de atuação profissional, à eles/as cabem o compromisso de planejar, ministrar aulas e avaliar os resultados do aprendizado dos/as estudantes, com critérios e instrumentos que tornem significativo o ensino dessa disciplina, pois “o conteúdo do conhecimento, o método e a visão de mundo são elementos didaticamente separáveis, porém compõem um todo orgânico e inseparável do ponto de vista real” (LUCKESI, 2008, p.127).

Outro recurso metodológico usado para a elaboração deste trabalho foi abordagem qualitativa, através da aplicação de um questionário (com 22 questões) via *google forms*, com professores/as das três turmas do Programa Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) da UEL, totalizando 33 estudantes. Não foi necessário submeter a proposta de estudo ao Comitê de Ética de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UEL porque os procedimentos metodológicos escolhidos enquadram-se no Parágrafo Único do Art. 1º da Resolução CNS nº 510/16, que trata dos tipos de pesquisas que não necessitam de registro no sistema CEP/CONEP. Significa que a CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) dispensa as pesquisas *survey*, caracterizadas como pesquisas de opinião pública, de análise pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Os contatos com os/as **sujeitos de pesquisa** foram realizados pelo envio do *link* por e-mail e pelo aplicativo do *WhatsApp*. Em um prazo de aproximadamente 30 dias, obtive o retorno de 30 formulários, compondo assim o campo desta pesquisa. A escolha dos/as sujeitos/as de pesquisa se deu justamente pelo tempo de experiência profissional que estes/as mestres/as e mestrandos/as do PROFSOCIO/UEL possuem como docentes em sala de aula na Educação Básica e pelo fato deste Programa de Pós-graduação propor a materialização da indissociabilidade teoria/prática, assim como a indissociabilidade pesquisa/ensino, como resultado da avaliação no final do percurso acadêmico do Mestrado Profissional, de modo que os TCCs precisam problematizar sociologicamente suas intervenções pedagógicas no campo da escola pública.

Ao escolher estes/as sujeitos/as de pesquisa, tomo como base a concepção de professor/a pesquisador/a, como produtor/a de conhecimentos

(GIROUX, 1997) e a escola de Educação Básica como espaço sociocultural, conforme traz as formulações de Juarez Dayrell (2001), o que justifica a defesa da concepção de avaliação baseada nos princípios socioculturais, políticos e científicos, conforme defende Luckesi (2008).

Através dos resultados desta pesquisa pretendo demonstrar como as percepções sobre avaliação são formuladas a partir das concepções que os/as docentes de Sociologia, formados/as em diferentes áreas dentro das Ciências Humanas e da Educação, possuem a respeito dos saberes/fazeres docentes, de sociedade, do papel da escola e da universidade pública. Almejo também contribuir com os estudos acerca da indissociabilidade entre teoria e prática nos processos de planejamento, ensino-aprendizagem e de avaliação na área de Sociologia/Ciências Sociais, ministrada (como disciplina, conteúdo ou componente curricular) na Educação Básica das escolas públicas do Norte do Paraná.

Justifico que, para estudar a avaliação, torna-se relevante considerar os cinco tipos de saberes já formulados por Saviani no texto “O que é necessário alguém saber para se constituir, converter em professor?” (1996). Destaco, para tanto, o saber crítico-contextual que trata “do saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa”, o saber pedagógico, onde se “incluem os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais” e o saber didático-curricular, que compreende “os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educado-educando”, além dos saberes atitudinais e específicos que Saviani debate neste artigo (1996, p. 149).

No que diz respeito à estrutura da apresentação dos resultados desta Dissertação, na primeira seção, intitulada “Notas Introdutórias”, registrei minha trajetória de formação e atuação, assim como os detalhes dos encontros com o PPEDu/UEL, na intenção de explicar as principais justificativas que me conduziram à escolha e construção do objeto de estudo. Na segunda seção, denominada “Contextualização histórico-sociológica da constituição do pensamento social brasileiro” apresento uma reflexão sobre a história do ensino de Sociologia no Brasil, demonstrando a intermitência da Sociologia, como disciplina no currículo da Educação Básica.

Na terceira seção, abordo uma caracterização sociológica dos/as sujeitos/as de pesquisa e de suas condições de trabalho no campo da Educação Básica. Por último, na quarta seção, registro a análise sociológica e pedagógica das percepções dos/as professores/as do PROFSOCIO sobre práticas e concepções de avaliação, experienciadas nas escolas públicas onde atuam na região Norte do Paraná.

Dentre as **contribuições pretendidas com os resultados da presente pesquisa**, destaco a ampliação das análises sociológicas e pedagógicas acerca dos processos de avaliação na área de Ciências Sociais e de ensino de Sociologia, que estão diretamente conectadas às concepções e práticas docentes vivenciadas e externalizadas por professores/as do Programa de Pós-graduação PROFSOCIO/UEL, compreendendo que tais análises somam-se aos resultados de outras pesquisas docentes vinculadas à Linha de Pesquisa “Docência: Saberes e Práticas”, do Núcleo Formação de Professores/as, do PPEdu/UEL. Afinal, antes de tudo, estamos analisando o fenômeno social e pedagógico da avaliação escolar, que só pode ser entendida quando entrelaçada às categorias fundantes problematizadas nesta Linha de Pesquisa.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-SOCIOLÓGICA DA CONSTITUIÇÃO DO PENSAMENTO SOCIAL BRASILEIRO

Antes mesmo de tratar sobre a trajetória da Sociologia na Educação Básica, queremos apresentar brevemente como foi constituído o pensamento social brasileiro. Para isso, escolhemos quatro autores clássicos da Sociologia Brasileira, a saber: Tobias Barreto, Sílvio Romero, Fernando de Azevedo, Guerreiro Ramos e Florestan Fernandes, escolhidos pelas suas trajetórias na constituição do pensamento social brasileiro.

As problematizações sociológicas dos referidos pensadores² continuam atuais por focarem aspectos de fenômenos sociais que persistem no âmbito das desigualdades sociais e educacionais do país e, sobretudo, por reforçar a necessidade de termos um projeto de educação pública comprometido pela universalidade, gratuidade e qualidade para o país. Outro ponto, destacado ainda nesta seção é a historicidade do ensino de Sociologia, marcado por oscilações e permanências no currículo até nos dias de hoje com as novas configurações da Base Nacional Curricular (BNCC) e dos seus Referências Curriculares.

Tratar do Ensino de Sociologia no currículo da Educação Básica pelas contribuições da Sociologia Brasileira e sob a ótica das etapas históricas sugeridas pelo sociólogo brasileiro Antônio Cândido, significa, antes de tudo, demarcar a relevância da Sociologia Brasileira para a compreensão e análise dos fenômenos pedagógicos e das políticas públicas educacionais neste país, onde ainda persistem todas as dimensões das desigualdades e das exclusões. Estamos falando de problemas sociopolíticos e econômicos que não podem ser ignorados quando tratamos da análise pedagógica e sociológica das práticas e concepções sobre avaliação da educação pública.

² Parte dessa seção, foi publicada no artigo científico: LIMA, Ângela M. de Sousa; ARAÚJO, Angélica Lyra de. Lições dos clássicos da Sociologia brasileira para os atuais desafios do Ensino Médio. Boletim - Centro de Letras e Ciências Humanas (UEL), v. 01, p. 31-71, 2019.

2.1 BREVES CONSIDERAÇÕES ACERCA DA SOCIOLOGIA NO BRASIL

Antônio Cândido, em 1956, redigiu um artigo traçando um panorama da Sociologia no Brasil. Seus estudos apontaram para o desenvolvimento da Sociologia em dois períodos, a saber: de 1880 a 1930 e depois de 1940, com uma fase de transição de 1930 a 1940. Segundo Cândido, em 1880, “os intelectuais não especializados, interessados principalmente em formular princípios teóricos ou interpretar de modo global a sociedade brasileira” (2006, p.171) se apropriam dos conhecimentos sociológicos. A Sociologia desse período traz na sua origem forte influência da atuação dos juristas e de suas doutrinas baseadas no evolucionismo científico e filosófico. Sobre isso, Cândido nos diz:

[...] coube aos juristas papel social dominante no Brasil oitocentista, dadas as tarefas fundamentais de definir um Estado moderno e interpretar as relações entre a vida econômica e a estrutura política. Foi a fase de elaboração das nossas leis, aquisição das técnicas parlamentares, definição das condutas administrativas. O jurista foi o intérprete por excelência da sociedade, que o requeria a cada passo e sobre a qual estendeu o seu prestígio e maneira de ver as coisas. Mas como as teorias dominantes na segunda metade do século se achavam marcadas pelo surto científico de então, notadamente a Biologia, que saiu dos laboratórios para se divulgar de maneira triunfante, os juristas mergulharam na fraseologia científica e se aproximaram, neste terreno, dos seus pares menos aquinhoados, médicos e engenheiros, que com eles formavam a tríade dominante da inteligência brasileira (2006, p.272).

Na Sociologia Brasileira há, portanto, nas últimas décadas do século XIX, as primeiras manifestações especulativas a partir dos estudos de juristas, engenheiros, médicos, que, sob a orientação das concepções organicistas e evolucionistas, que se baseando em autores como Comte e Spencer, dão fomento para o pensamento social do Brasil. Uma das primeiras discussões teóricas acerca da Sociologia encontra-se no texto “*Glosas Heterodoxas a um Motes do dia, ou variações antissociológicas*” do professor e

jurista Tobias Barreto³ (1839-1889), representante da Escola de Recife⁴. Tobias Barreto foi categórico ao afirmar:

Eu não creio na existência de uma ciência social. A despeito de todas as frases retóricas e protestos em contrário, insisto na minha velha tese: - a Sociologia é apenas o nome de uma aspiração tão elevada, quão pouco realizável. Além deste caráter de simples postulado do coração, que vê ou quisera ver na sociedade humana um todo orgânico, subordinado, como os demais organismos, a certas e determinadas leis, a palavra não tem outro sentido, que mereça ser investigado. Logo em princípio, salta aos olhos que o estudo dos fenômenos sociais, considerados em sua totalidade e reduzidos à unidade lógica de um sistema científico, daria em resultado uma estupenda *pantofia*, evidentemente incompatível com as forças do espírito humano. Se nem mesmo como ciência descritiva, que aliás envolve, na opinião de Haeckel, uma *contradictio in adjecto*, a ciência social é construtível, pois que não podem ser descritos todos os fenômenos da sua alçada, por que razão sê-lo-ia como ciência de princípios, como ciência de leis, que têm de ser induzidas da observação desses mesmos fatos? Desconheço uma tal razão. Entretanto, não se suponha que eu tenha jurado aos meus deuses fazer uma guerra à Sociologia. Não estou disposto a afrontar o martírio na luta contra ela. Porém, julgo ter o direito de exigir dos seus sectários alguma coisa de mais sério do que meia dúzia de estribilhos e convenções da escola. Exijo pouco, mas esse pouco é tudo [...]. (BARRETO, 1962, p.191).

Ao negar a Sociologia, Tobias Barreto não sabia que tal ato poderia ser um aliado na disseminação de novos intelectuais para a causa. Em outras palavras, ao defender seus argumentos, Tobias Barreto estimula outros pensadores que desenvolverão seus estudos na contramão do seu pensamento. Baseado numa visão antipositivista, Barreto acreditava que a Sociologia não era

³ Tobias Barreto nasceu em 1839 no Sergipe. Faleceu em Escada, Pernambuco, em 1889. Teve destaque como aluno e, mais tarde, como professor da Faculdade de Direito de Recife. É considerado o precursor da Escola de Recife e o pioneiro no Brasil nos debates sociológicos e filosóficos. Seus estudos revelam uma crítica ao ecletismo espiritualista e ao positivismo e defende a metafísica no diálogo com as ciências.

⁴ A Escola de Recife, segundo Nascimento (2006), “foi um movimento na segunda metade do século XIX a partir da Faculdade de Direito do Recife, com o propósito de buscar uma identidade nacional brasileira, assumindo a necessidade de utilização da cultura e da educação para a construção de novos valores” (p. 43). Destacam-se como principais representantes: Tobias Barreto (1839-1889), Sílvio Romero (1851-1914), Artur Orlando (1858-1916), Clóvis Bevilacqua (1859-1944), Fausto Cardoso (1864-1906), Graça Aranha (1868-1931), Martins Júnior (1860-1904), Gumercindo Bessa (1859-1913), Araripe Junior (1848-1911), Raimundo Farias Brito (1862-1917), entre outros.

uma ciência, justamente por considerar que o seu campo de atuação era normativo, pois organizava as normas essenciais que regulam a vida humana e não investigativo como das Ciências Naturais. Diz ele: “[...] a questão principal não é de método, mas de objeto. A Sociologia não tem um, que possa ser regularmente observado” (BARRETO, 1962, p. 240).

Cândido (2006, p. 273), ao tratar de Tobias Barreto comenta: “levando o naturalismo científico às consequências finais, argumenta que as leis sociais não são naturais, pois são normativas; logo, não estão regidas pelo princípio do determinismo, sem o qual não há ciência [...]”. Com isso, compreendemos que, para Barreto (1962), as leis sociais se diferenciavam das naturais e não eram regidas pelo princípio do determinismo, sendo indefinidas. Logo, é impossível de se elevar a Sociologia aos *status* científico. Assim, nas palavras de Barreto (1962, p. 273),

[...] o *positivismo*, que criou a bárbara expressão de Sociologia, aliás bem adaptada à esdrúxula ideia da cousa [...] (p.241). A Sociologia, que dêste modo não seria mais do que uma irmã bastarda das velhas *histórias da civilização* e *filosofias da história*, nada teria a apresentar de próprio e nôvo [...]. Em geral os sociólogos não são homens com quem se possa falar sério; são espíritos incompletos ou doentes (p.244). A Sociologia como temo-la, é simplesmente um produto de especulação filosófica: o elemento empírico lhe falece de todo.

Desse modo, para Barreto, sua crítica à Sociologia “era justamente entre fenômenos que obedeciam a lei da causalidade (típico das Ciências Naturais) e os da finalidade (Ciências Culturais), que nublavam o objeto de estudo da Sociologia a partir de um determinismo mecanicista” (BARBOSA, 2007, p. 10). Os argumentos do Barreto tiveram como resposta um outro expoente da Escola de Recife, Sílvio Vasconcelos da Silveira Ramos Romero (1851-1914). Em 1895 este apresenta a obra “*Ensaio de Filosofia do Direito*”, como réplica às ideias antissociológicas de Barreto. Sílvio Romero⁵ foi um dos

⁵ Sílvio Romero nasceu em 21 de abril de 1851, na cidade de Lagarto, Sergipe. Faleceu em 18 de junho de 1914, na cidade do Rio de Janeiro. Estudou na Faculdade de Direito do Recife entre os anos de 1868 e 1873. “Atuou como crítico, ensaísta, folclorista, polemista, professor e historiador da literatura brasileira. Segundo a Academia Brasileira de Letras, Sílvio Romero formou, ao lado de Tobias Barreto (que cursava o 4º. ano quando Sílvio se matriculou no primeiro) e junto com outros moços de então, a Escola do Recife, em que se buscava uma renovação da mentalidade brasileira. Sílvio Romero foi um pesquisador bibliográfico sério e minucioso. Preocupou-se, sobretudo, com o levantamento sociológico em torno de autor e obra.

primeiros pensadores brasileiros a defender a Sociologia, dizendo: “[...] a Sociologia ocupa-se dos fenômenos humanos estudáveis nos diversos grupos, raças, povos, etc., em que se acha dividida a humanidade, para dêesses fatos induzir os princípios gerais que se podem aplicar ao grande todo” (1969, p. 539). Por isso, uma das questões principais levantadas pelo autor se refere à preocupação com o papel dos intelectuais, pois esses seriam responsáveis por pensar e propor mudanças ao país.

Além disso, Romero (1969) considerava outros problemas pertinentes para entender a formação da Sociologia, como a índole do povo e a cultura política. Com ausência de um projeto nacional, indagava: que tipo de república estava se implantando? O que é ser republicano? Que tipo de educação temos e queremos? Qual é a cultura vigente? As respostas perpassam suas obras, sistematizando um período importante do pensamento sociológico brasileiro.

Sílvio Romero (1969) defende a autonomia da Sociologia com critérios teóricos e metodológicos próprios, não semelhantes aos das Ciências Naturais. Sua defesa fundamenta-se na sistematização da investigação sociológica influenciada primeiramente pelos ideais do positivismo de Comte (mais tarde também o critica), substituídos paulatinamente pelas ideias de Spencer. Ele passa a refletir, sobretudo, acerca da evolução cultural e institucional do Brasil, procurando identificar os elementos mais simples que poderiam servir de desenvolvimento de um organismo social e complexo. Romero (1969) adotou o método monográfico da escola de Le Play⁶ como procedimento para suas pesquisas sociológicas.

Sua força estava nas ideias de âmbito geral e no profundo sentido de brasilidade que imprimia em tudo que escrevia” [...] (BIOGRAFIA, 2012, p.01). Sílvio Romero é considerado o pioneiro no debate acerca da inserção da Sociologia no Brasil. Para Povinã (1939), Sílvio Romero é visto “como o primeiro sociólogo brasileiro e quiçá o primeiro sociólogo latino-americano” (apud NASCIMENTO, 2006, p.437).

⁶ O sociólogo francês Frédéric Le Play (1806-1882) atuou como investigador social no período de consolidação da disciplina sociológica. Sua obra de destaque é *Les Ouvriers européens. Étude sur les travaux, la vie domestique et la condition morale des populations ouvrières de l'Europe*, de 1876. Nessa obra, Le Play traz minuciosamente o relato da vida de famílias de metalúrgicos, mineiros e outros trabalhadores de grande parte das regiões da Europa e de seus orçamentos (JUNIOR FREITAS, 2010). Sua escola sociológica teve uma ampla divulgação no Brasil através dos estudos de Sílvio Romero, que adotou o método monográfico, que permite ao pesquisador conhecer a fundo um único tema.

Para o pensador sergipano, podemos encontrar em qualquer sociedade os fatores culturais básicos, sendo eles: “ciência, religião, arte, política, moral, direito, indústria” (ROMERO, 1969, p.596). Esses devem estar sob o olhar de investigação sociológica. No parecer de Cândido, o legado de Sílvio Romero para a Sociologia está;

[...] na atividade de pesquisador das tradições orais, que foi o primeiro a colher e sistematizar (“A poesia popular no Brasil”, 1880; “Cantos populares do Brasil”, 1883; “Contos populares do Brasil”, 1885), além da propaganda constante, em breves escritos e referências, impondo com o seu prestígio a jovem ciência [...] (2006, p. 274).

Sílvio Romero (1969), juntamente com outros estudiosos,⁷ passou a uma interpretação sistemática da realidade brasileira, revelando-se preocupado “[...] com o problema da identidade nacional e das instituições. Na sua perspectiva, já existia uma identidade nacional latente” (PÉCAUT, 1990, p.01). Esses são alguns dos elementos que se destacam no primeiro período de formação da Sociologia no Brasil.

Na década de 1920, no Brasil, precisamente no Rio de Janeiro, em São Paulo, no Recife e em Fortaleza, havia uma acentuada preocupação dos intelectuais⁸ com os problemas educacionais. Um exemplo disso são as questões levantadas para o Jornal o Estado de São Paulo, em 1925, escrito por Fernando de Azevedo⁹ (1894-1974), pensador de grande relevância para as

⁷ De acordo com Silva (2007), Tobias Barreto, Sílvio Romero [...] “encabeçam a lista dos pioneiros da Sociologia no Brasil, devem ser lembrados também os nomes de Miguel Lemos, Benjamin Constant, Alberto Torres, Tavares Bastos, Fausto Cardoso, Artur Orlando, Euclides da Cunha, Paulo Egydio, Florentino Menezes, Vitor Viana, Bransão Júnior, Soriano de Sousa, Lívio de Castro, Alberto Sales, Joaquim Pimenta, Pontes de Miranda, entre outros [...]” (p.439).

⁸ Segundo Nova (1991) “em 1922 acontece em São Paulo a ‘Semana da Arte Moderna’, reflexo da preocupação de alguns artistas – Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Graça Aranha, Villa-Lobos, Portinari, Tarsila do Amaral entre outros – em renovar a arte brasileira a partir de uma identificação com as suas raízes tradicionais, conjugadas à adesão das vanguardas europeias” (156-7).

⁹ Fernando de Azevedo nasceu em São Gonçalo de Sapucaí, Minas Gerais. É considerado um dos responsáveis pela reforma do ensino no país a partir de experiências feitas no Ceará (1923) e Rio de Janeiro (1926). “[...] dedicou-se durante quase meio século à questão educacional. Recebendo sólida formação cultural jesuíta, chegou a fazer votos, mas renunciou à vida religiosa posteriormente. Embora formado em Direito (1918), jamais advogou e, ao longo de sua vida, além da docência, ocupou diversos cargos públicos importantes [...]. Dentre os cargos que ocupou, destacam-se os seguintes: Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal (1927), Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo (1933), Professor da Universidade de São Paulo (1933-38) e Secretário de Educação também em São Paulo, em 1961. (SOUZA, 2012, p. 05). Faleceu em São Paulo, em 18 de setembro de 1974.

áreas da Sociologia, da Política e da Educação. Foi somente em 1936 que os primeiros brasileiros receberam uma formação universitária sociológica. Esse período de transição foi considerado significativo, pois, segundo Cândido, “corresponde à consolidação e generalização da Sociologia como disciplina universitária e atividade socialmente reconhecida, assinalada por uma produção regular no campo da teoria, da pesquisa e da aplicação (2006, p. 271).

Cândido acreditava também que esse período havia sido decisivo para estudos sociológicos e antropológicos, sendo os primeiros professores universitários estrangeiros ou naturalizados, entre eles: “Horace Davies, Samuel Lowrie, Claude Lévi-Strauss, Paul Arbousse Bastide, Emílio Willems, Herbert Baldus, Jacques Lambert, Roger Bastide, Donald Pierson – americanos, franceses ou alemães, que vieram nos trazer a cultura universitária no setor das Ciências Sociais” (2006, p. 285).

Nessa perspectiva, no Brasil, destaca-se o já mencionado professor Fernando de Azevedo, trazendo influências de Durkheim¹⁰ (1858-1917), de John Dewey¹¹ (1859-1952), de Herbert Spencer¹² (1820-1903), de Lester Ward¹³ (1841-1913), dentre outros. Seus escritos contemplam o humanismo clássico, a educação e a crítica, elementos que os levaram a se preocupar com o “fator social na cultura didática e científica” (CÂNDIDO, 2006, p. 285).

¹⁰ Introduziu as ideias de Durkheim no Brasil e aplicou seus conceitos (diferenciação social, tipos de solidariedades) para explicar a sociedade brasileira.

¹¹ Nota-se a Dewey presente em Azevedo, na medida que traz a educação como meio de criar forças sociais como processo de mudança social. “A desorganização do ensino público e seu caráter abstrato, literário, autoritário e desarticulado constituíram-se um fator potencializador, durante o século XIX, da exclusão da grande maioria do sistema escolar” (REZENDE, 2004/2005, p.182).

¹² A influência de Spencer fica evidente “[...] na obra A cultura brasileira. Fernando de Azevedo procurava, na tese básica do evolucionismo, os fatores de diferenciação (a qual deve ser entendida como o processo de constituição de heterogeneidades múltiplas nos diversos âmbitos da vida social, como: organização econômica e política, formas de trabalho, atividades intelectuais, artísticas, educacionais, divisão do trabalho, especialização profissional, urbanização, industrialização, novos modos de vida, novas formas de apropriação e de distribuição são fatores de diferenciação) que indicassem que a sociedade brasileira não era, desde a sua formação, estática (REZENDE, 2004/2005, p.176).

¹³ Azevedo aproxima-se do pensamento de Lester quando trata das mentalidades subjetivas, isto é, os valores, crenças, modos de pensar são arraigados na vida social. Assim existem elementos subjetivos e objetivos no processo de mudança, que são também conscientes e propositivos. Era preciso, portanto, estudar a cultura política considerando a subjetividade também na política, pois esta traz resquícios do patrimonialismo, que gera o personalismo – e esses resíduos levam a procedimentos políticos que levam a construção de mentalidades.

Na obra “*Sociologia Educacional*”, de 1951, Azevedo apresenta a educação como um dos campos de investigação sociológica, identificando seus conceitos e seus processos de socialização na relação entre as instituições sociais, como o Estado, a família, a escola, entre outras. A Sociologia, portanto, era fundamental para diagnosticar e apontar as soluções para os problemas brasileiros. Por isso, segundo Nascimento (2010), a obra de Azevedo:

[...] consistiu em um conjunto de teorias e metodologias que tinha como objeto de estudo a sociedade, a qual, no caso brasileiro, este sociólogo buscou explicar bem como intervir. Para ele não existiria uma Sociologia brasileira e, sim, uma Sociologia no Brasil – que dialoga com métodos e teorias elaborados, aplicados e aperfeiçoados por e em diferentes países (2010, p. 164).

Desse modo, Azevedo (1951) valoriza os conteúdos sociais, ou seja, os valores. Para ele, competia à Sociologia analisar a sociedade a partir das formas de conflitos, de exclusão, do processo de industrialização, dos valores culturais, a fim de compreender a mentalidade de constituição do pensamento brasileiro. Com esse ideário, Azevedo (1951) propõe a criação de uma mentalidade baseada do homem nacional, ou seja, os interesses da coletividade precisavam estar acima dos interesses particulares. Essa foi uma das bases do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹⁴, redigido por ele em 1932 e assinado por 25 educadores, dentre eles: “Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquete Pinto, Júlio de Mesquita Filho, Cecília Meireles e Pascoal Leme” (SOUZA, 2012, p. 09).

¹⁴ “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova revelava uma preocupação com os descaminhos de uma sociedade que se modernizava na área econômica e que apresentava dificuldades para implementar mudanças nas áreas políticas e culturais” (REZENDE, 2003, p.78). Portanto, “[...] surgiu da necessidade de ser elaborado algum projeto educacional mais amplo e sistemático, após a Revolução de 30 [...]” (SOUZA, 2012, p.09). Segundo, “Marcus Vinícius Cunha, estudioso do movimento denominado Escola Nova no Brasil, afirma que a década de 1920 teria sido o nascedouro de um novo ideário escolar. “Fatos marcantes nesse processo foram a criação da Associação Brasileira de Educação de 1924 e a dissidência ocorrida na IV Conferência Nacional de Educação, em 1931, que cindiu o pensamento renovador em dois agrupamentos, os liberais e os católicos. O primeiro grupo, integrado por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira e outros, publicou em 1932 o documento que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em que se encontram as principais diretrizes políticas, sociais, filosóficas e educacionais do escolanovismo” (CUNHA, apud REZENDE, 2003, p.76).

Sendo assim, Fernando de Azevedo contribuiu para “delimitar, difundir e legitimar a Sociologia como ciência e como disciplina, assim como estabelecer sua função para o diagnóstico e para a orientação do processo de modernização do país” (NASCIMENTO, 2010, p.177). Era preciso analisar sociologicamente o homem, partindo da paisagem social, abrangendo todas as esferas que compõem o cenário brasileiro.

Fernando de Azevedo tem o reconhecimento das contribuições deixadas para a Sociologia, sobretudo, para a educação. Nesse percurso, vejamos como Piletti se refere ao pensador:

Segundo o testemunho insuspeito de Paschoal Lemme, Fernando de Azevedo foi "uma das mais altas expressões da inteligência e da cultura do Brasil moderno", destacando-se por três contribuições fundamentais: "1. *A grande reforma do ensino* no antigo Distrito Federal (1927-1930) [...], reforma essa que, segundo as opiniões mais autorizadas, foi o marco inicial do processo de modernização do ensino no Brasil. 2. *O Manifesto dos pioneiros da educação nova* (1932) [...], documento único na história da educação brasileira. [...] Subscrito por um grupo dos mais eminentes educadores e intelectuais, mantém até hoje sua validade. 3. A monumental obra *A cultura brasileira*, redigida inicialmente para servir de introdução ao recenseamento de 1940, tornou-se de consulta obrigatória para quem deseja conhecer a evolução da cultura nacional, em todos os seus aspectos" (Carta ao *Jornal do Brasil*, 1976). A estas três poderíamos acrescentar uma quarta contribuição, que foi a sua importante participação no processo de fundação da Universidade de São Paulo (1934), destacando-se como um lutador incansável pela implementação do verdadeiro *espírito universitário*, plenamente identificado com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como *alma mater* da Universidade (1994, p.183).

Azevedo, nos anos 1920 e 1930, via a educação como um instrumento de mudança de mentalidade por meio da Escola Nova. Mas as experiências da Escola Nova em São Paulo e na Bahia demonstraram, no final nos anos 1930, que essa possibilidade ainda estava bem distante por causa das resistências das próprias comunidades, como também do governo que, mais tarde, no período do Golpe Militar (1964-1985), abortou todos os projetos de mudança sugeridos pela Escola e pelo próprio Azevedo.

Logo após esse período de transição, no terceiro momento, notamos uma produção de estudos sociológicos significativos, que auxiliaram na consolidação da Sociologia como ciência e profissão. Seu campo de atuação baseava-se no ensino, na pesquisa e na divulgação. No final dos anos 1960 e até a sua morte, Azevedo estava desencantado com a sociedade e questionava as formas sociais existentes. Almejava, portanto, as inovações que gerariam uma reforma na sociedade brasileira, “[...] como um instrumento de intervenção nos rumos dessa mudança. Mais que desenhar retratos, havia a chance de mudar a realidade”. (MOREIRA, 1997, p. 39).

Nesse sentido, destacamos Guerreiro Ramos¹⁵ (1915-1982) e sua obra “*A Redução Sociológica*”, de 1965. Encontramos nesse livro um esforço do autor no sentido de traçar a construção de uma Sociologia nacional (RAMOS, 1965; BARIANI, 2006). Para ele, “[...] a Sociologia é ciência por fazer. Presentemente, é o nome de um projeto de elaboração de novo saber, cujos elementos estão esboçados, mas ainda não suficientemente integrados”. (RAMOS, 1965, p. 16). E logo,

¹⁵ “Nascido em Santo Amaro da Purificação, cidade próxima a Salvador, em 13 de setembro de 1915. Segundo Maio (1997), “de família humilde, passou parte da infância em cidades pobres e próximas ao rio São Francisco, como Januária, Pirapora, Petrolina e Juazeiro. Com onze anos de idade, já em Salvador, empregou-se como lavador de frascos em uma farmácia, tornando-se caixeiro, posteriormente. Com o apoio da mãe fez o curso secundário no Ginásio da Bahia e para ajudar no orçamento familiar deu aulas particulares enquanto fazia o curso. Aos dezessete anos já participava do ambiente cultural da classe média baiana, escrevendo em *O Imparcial* e em revistas literárias. Antes de deixar a Bahia, publicou dois livros: *O Drama de Ser Dois* e *Introdução à Cultura*. Foi militante do movimento integralista e, em seguida, do Centro de Cultura Católica. Amigo de Afrânio Coutinho, Guerreiro Ramos trabalhou para Isaías Alves, político e intelectual de grande influência na área da educação, futuro secretário de Educação do Estado da Bahia, criador da Faculdade de Filosofia da Bahia, e irmão do interventor do estado, Landolfo Alves.” (p. 02). Em 1939, ganhou uma bolsa do governo do Estado da Bahia para cursar Ciências Sociais no Rio de Janeiro, na Universidade do Brasil, onde se formou em 1942 e em Direito em 1943, pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. Guerreiro Ramos deixou o país em 1966, radicando-se nos Estados Unidos, onde inspirou toda uma geração de estudantes como professor da Escola de Administração da Universidade do Sul da Califórnia. Foi uma figura de grande relevo da ciência social no Brasil. “*Sou um homem*”, dizia ele uma vez, anos atrás, a um grupo de ávidos estudantes de Sociologia belorizontinos, “*que tem a responsabilidade de pensar o Brasil 24 horas por dia*”. Foi professor da Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas (Ebp-FGV), assim como do Departamento Nacional da Criança e dos cursos de Sociologia e problemas econômicos e sociais do Brasil, promovidos pelo Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp). Foi também Professor Visitante da Universidade de Santa Catarina. Foi citado em 1956 por Pitirim A. Sorokin como um dos intelectuais eminentes da contribuição do progresso da Sociologia. Faleceu em 1982, Los Angeles, Califórnia. (NÚCLEO ORD, 2008).

São as atuais condições objetivas do Brasil que propõem a tarefa de fundação de uma Sociologia nacional. De fundação, antes que de fundamentação, pois não se trata de utilizar o repertório já existente de conhecimentos sociológicos para justificar orientação ou diretriz ocasional [...] há que se fazer toda uma Sociologia do fundamento e da fundação, que não poder realizada nesta oportunidade. O fundamento de uma Sociologia verdadeiramente brasileira deve ser, antes de mais nada, um fato, um processo real, um dado concreto. A redução sociológica é um método destinado a habilitar o estudioso a praticar a transposição de conhecimentos e de experiências de uma perspectiva para outra. O que inspira é a consciência sistemática de que existe uma perspectiva brasileira. Toda cultura nacional é uma perspectiva particular (RAMOS, 1965, p.53 e 54).

Para Guerreiro Ramos, o cientista social deveria agir no intuito de propor soluções para os problemas sociais, econômicos e políticos que comprometiam o desenvolvimento na América Latina. Ramos (1965) alerta que, “quem apenas conhece a literatura sociológica universal, sem se dar conta do que chama de “redução sociológica” – dizíamos em 1956 – não passa de simples “alfabetizado” em Sociologia” (1965, p.15).

Na sua visão, as Ciências Sociais deveriam ser capazes de promover ações de enfrentamento que subsidiassem as instituições que trabalham com políticas de desenvolvimento. Dessa forma, o sociólogo teria a preocupação de mapear, pesquisar e identificar os fatores que impediam uma efetiva mudança nacional, pois, “a Sociologia não é especialização, ofício profissional [...]. A vocação da Sociologia é resgatar o homem ao homem, permitir-lhe ingresso num plano de existência autoconsciente [...] tornar-se um saber de salvação” (RAMOS, 1965, p. 15).

Guerreiro Ramos fazia duras críticas aos sociólogos que ficavam restritos ao ambiente acadêmico. Por esse e outros motivos, ficou por bastante tempo banido do espaço universitário. Entendia que o conhecimento desses profissionais era essencial para intervenção das autoridades governamentais, pois até entre estes havia desconhecimento das reais necessidades da América Latina. Dessa forma,

A Sociologia deveria estar empenhada em formular estratégias que servissem às instituições responsáveis pela implementação de políticas de desenvolvimento. Isso demandaria a utilização do conhecimento sociológico para mapear, pesquisar e identificar

os principais fatores que impediam o florescimento de mudanças sociais substantivamente voltadas para o interesse nacional (REZENDE, 2006, p. 01).

Caberia aos sociólogos propor soluções para os problemas e criticar os procedimentos tomados pelas autoridades. Isso exigia profundo reconhecimento da realidade nacional, bem como da literatura sociológica, isto é, “[...] ‘ser-do-mundo’, a qual, para o cientista, define a única postura capaz de tornar a sua produção realmente funcional” (RAMOS, 1965, p. 137).

Guerreiro Ramos falava da Sociologia em ato, como “[...] um estado de espírito. Você é sensibilizado para um problema e reage” (RAMOS, 1995, p. 168). Tratava-se, portanto, do despertar para o problema e o reagir. Porém, ele não vinha desvinculado da necessidade de um profundo diálogo com os grandes pensadores. Não podia copiar ideias ou métodos e aplicá-los somente. Os problemas deveriam ter respostas originais.

O referido autor criticava a Sociologia em hábito, pois era importada. Apesar de muitos a utilizarem com propriedade, desaprovava o equívoco dos pesquisadores ao associarem a realidade do Brasil com a realidade dos países desenvolvidos, ou seja, “redução é precisamente o contrário de repetição. A mera repetição analógica de práticas e estudos contraria a essência da atitude científica [...]”. (RAMOS, 1965, p. 130).

Nos estudos de saúde e educação, os cientistas não levaram em consideração a renda nacional, a indisponibilidade de recursos, as pessoas reais e as práticas culturais, que impediam qualquer proposta de intervenção. Para isso, Ramos (1965) define três sentidos para a redução sociológica:

1) redução como método de assimilação crítica da produção sociológica estrangeira [...] 2) redução como atitude parentética, isto é, como adestramento cultural do indivíduo, que o habilita a transcender, no limite do possível, os condicionantes circunstanciais que conspiram contra a sua expressão livre e autônoma [...] 3) redução como superação da Sociologia nos termos institucionais e universitários em que se encontra (RAMOS, 1965, p.16).

Os estudos dos sociólogos deviam ser calcados na expansão do setor urbano-industrial, reconhecendo as áreas prioritárias de investimentos, já que os bens materiais eram escassos, pois “pedir recursos orçamentários para o trabalho sociológico, sem consciência sociológica, crítica do problema social

global dos recursos, é prova inequívoca de um delito contra a Sociologia” (RAMOS, 1965, p. 31).

Guerreiro Ramos (1965) defendia a ideia de que os objetos de estudo deveriam se dar pelas necessidades de uma dada estrutura. O autor levou a termo essa premissa ao definir temas que deveriam ou não ser financiados pelos órgãos de pesquisa. Os problemas de pesquisa deveriam ser eleitos conforme o seu maior grau de relação com o desenvolvimento do país. Pesquisas voltadas para os detalhes da vida nacional precisariam ser pormenorizadas, já que as questões de base que atingiam um maior número de pessoas ainda não tinham sido resolvidas.

Dessa forma, as questões de cunho mais amplo deveriam ser privilegiadas na obtenção de recursos. Por isso, dizia: “o trabalho sociológico deve ter sempre em vista a melhoria das condições de vida das populações está condicionada ao desenvolvimento industrial das estruturas nacionais e regionais” (RAMOS, 1965, p. 108). Essa postura foi abominada na década de 1950, durante o II Congresso Latino Americano de Sociologia no Rio de Janeiro. Para Ramos, as principais temáticas a serem pesquisadas estavam relacionadas à industrialização. Neste contexto;

[...] o sociólogo deveria ser preparado para assessorar e aconselhar as agências governamentais ou privadas, fornecendo-lhes dados para agirem no âmbito das diversas instituições e para reconhecerem os melhores caminhos de implementação de projetos. Assim o sociólogo deveria ter a capacidade “de utilizar sociologicamente o conhecimento sociológico” (RAMOS apud REZENDE, 2006, p. 01).

Essa atitude, de certa forma, cerceava o desenvolvimento dessa ciência, pois impunha o que careceria ou não ser pesquisado. Foi outra vez criticado por afirmar que as exigências de precisão e refinamento de pesquisas deveriam estar em consonância com as condições sociais, econômicas e culturais do país.

Para ele, tamanha exigência na coleta de dados aos moldes dos Estados Unidos era impraticável em um país com poucos recursos para a pesquisa como o Brasil. Como dizia ele: “em país como o Brasil [...] é verdadeiro contrassenso ou despistamento sair o aprendiz a campo em busca de conhecimento pormenorizado dos mecanismos da comunidade, segundo regras

made in USA. Não é assim que ele deixará de ser colonizado” (RAMOS, 1957, p. 106).

Por isso, os pesquisadores brasileiros deveriam utilizar com cuidado os manuais estrangeiros. Guerreiro Ramos (1957) criticava também a ideia de uma Sociologia enlatada¹⁶, como, por exemplo, o tema de literatura sobre o negro, que, ao seu ver, era cheia de equívocos, pois trazia teorias europeias e norte-americanas para serem aplicadas ao contexto brasileiro. Dizia que existiam vários elementos que poderiam desvendar a situação do negro no Brasil: diversos movimentos abolicionistas, como o Teatro Experimental do Negro, confrarias, fundos de emancipação, os quilombos, as caixas de empréstimos, as insurreições dos negros muçulmanos.

Era adepto da Sociologia Militante¹⁷ e se dizia na obrigação de participar e de assessorar os movimentos que lutavam pelos negros, pois, “[...] o homem não é um termo isolado da realidade histórico-social”. (RAMOS, 1965, p. 116). A sua contribuição para as ciências está no fato de viabilizar uma reflexão sobre a atuação do cientista social em meio aos problemas que o país enfrentava. Aos ‘Sociólogos em flor’¹⁸, expressão usada para denominar aqueles pesquisadores que estavam iniciando na Ciências Sociais, caberia, sobretudo, “compreender-se a si própria de modo a decifrar os seus problemas” (RAMOS, 1957, p. 104-105).

A proposta de Guerreiro Ramos nos direciona para uma Sociologia engajada na busca da superação e renovação da sociedade brasileira nos seus mais diversos aspectos. Muitas das suas questões ainda estão presentes no debate atual, entre elas: “Qual papel cabe ao cientista social em sociedades como a brasileira? [...] Quais são os desafios políticos e sociais que a Sociologia deve enfrentar em contextos de mudança? De que modo os intelectuais contribuem para o desenvolvimento de uma nação mais igualitária e mais democrática? [...]” (REZENDE, 2006, p.17).

¹⁶ Para Rezende (2006), a Sociologia enlatada se caracterizava por um distanciamento total da realidade brasileira e tudo o que se copiava dos manuais estrangeiros não tinha nenhuma relação com os diversos contextos brasileiros.

¹⁷ A Sociologia militante consiste num esforço intelectual para que a ciência não se burocratizasse nas academias e nem tornasse superficial e distante dos problemas nacionais. (REZENDE, 2006).

¹⁸ Segundo Rezende (2006), esse termo foi cunhado no texto “*Meditação para os sociólogos em flor*” e traz orientações para os novos pesquisadores.

Nesse cenário de interpretação que visava definir o papel da Sociologia no Brasil, destaca-se a figura singular de Florestan Fernandes¹⁹ (1920-1995) que teve uma participação decisiva na Campanha em Defesa da Escola Pública, da Comissão de Educação, auxiliando na elaboração da Constituição de 1988, assim como na idealização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada no ano de 1996, um ano após a sua morte.

Segundo Ianni, a Sociologia de Florestan Fernandes “inaugura uma nova interpretação do Brasil, um novo estilo de pensar o passado e o presente [...]” (1996, p. 25). Seus estudos são sistematizados por uma interpretação do país, considerando os diferentes aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais. Florestan Fernandes faz parte da segunda geração de intelectuais ligados à USP.

Segundo Souza (2012, p. 10), “[...] representa o principal elo de ligação entre os antigos catedráticos da referida universidade e a constituição de

¹⁹ “Sociólogo e político brasileiro nascido na cidade de São Paulo (SP) em 1920, considerado o fundador da Sociologia crítica no Brasil. Iniciou sua formação primária no Grupo Escolar Maria José, em Bela Vista, São Paulo (1926); fez o Tiro de Guerra (1936) e o Curso Madureza no Ginásio Riachuelo em São João da Boa Vista, São Paulo (1938-1940) e licenciou-se na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras na Universidade de São Paulo-USP (1943), ano em que escreveu seu primeiro artigo para o jornal O Estado de São Paulo, intitulado O Negro na Tradição Oral. Casou-se com Myriam Rodrigues Fernandes (1944), com quem teve seis filhos, e tornou-se assistente do Professor Fernando de Azevedo na cadeira de Sociologia II (1944). Obteve o título de Mestre em Ciências Sociais - Antropologia, com uma Dissertação sobre a Organização Social dos Tupinambás (1947) e defendeu sua tese de Doutor em Ciências Sociais na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP, também sob orientação do Professor Fernando Azevedo (1951) e ainda sobre o tema dos Tupinambás. Passou a Livre Docente, na Cadeira de Sociologia I, na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP (1953) e tornou-se Professor Titular da mesma cadeira, com a tese A Integração do Negro na Sociedade de Classes (1964). Defensor da Escola Pública, sempre foi ligado aos movimentos sociais e reivindicatórios e às organizações políticas de esquerda. Preso político no presídio do Exército em São Paulo (1964), ao ser libertado tornou-se Professor Catedrático na USP, efetivado por concurso de Títulos e Provas (1965). Novamente preso (1965), foi solto no ano seguinte através de um Habeas Corpus. Afastado de suas atividades na USP através do Ato Institucional nº 5 da Ditadura Militar (1969), ficou asilado no Canadá (1969-1970). Professor de Sociologia como Residente Latino Americano na Universidade (1970-1972), voltou ao Brasil (1972) passando a trabalhar como professor de cursos de Extensão Cultural no Instituto Sedes Sapientiae em São Paulo. Foi professor visitante da Universidade de Yale (1977) até ser contratado como Professor da PUC, SP, no final daquele ano (1977), na qual tornou-se Professor Titular (1978). Elegeu-se Deputado Federal Constituinte (1986) pelo Partido dos Trabalhadores (1987-1990), e destacou-se na defesa da Escola Pública e no projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ainda foi reeleito Deputado Federal (1990), também pelo Partido dos Trabalhadores (1991-1994). Faleceu no dia 10 de agosto de 1995, em São Paulo, seis dias após um malsucedido transplante de fígado” (BIOGRAFIA, 2013).

uma nova geração de pesquisadores [...]”. A proposta metodológica de fazer Sociologia é inovadora, e

[...] representa a grande expressão teórica do processo pelo qual vimos passando de uma Sociologia global para uma Sociologia com objeto definido, de um método evolutivo e comparativo para formas mais rigorosas de indução. Representa o sinal de que realizamos no Brasil, por vários modos, a marcha geral da Sociologia à busca de carácter científico: restrição de campo, definição de objeto, determinação de método (CÂNDIDO, 2006, p. 295).

Seus estudos revelam uma preocupação em apontar alternativas por meio de um projeto nacional que “[...] concentra-se na pesquisa e interpretação das condições e possibilidade das transformações sociais” (IANNI, 1996, p. 26) que pudesse dar oportunidades também às minorias. Por isso, “os sociólogos devem unir a ciência à militância, visando elevar o nível intelectual das grandes massas”. (SOUZA *apud* AGUIAR, 2009, p.12).

Fernandes dialoga com o pensamento clássico, mas busca uma autonomia intelectual na ciência. Ele nos diz que “[...] apesar de ter apanhado toda a evolução intelectual da Sociologia, me concentrei no Marx, no Max Weber e no Durkheim. Como autores de menor importância que estudei muito estavam, por exemplo, o Mannheim, que teve uma importância grande no meu pensamento”. (1995, p. 12).

Ao deixar de lado os recursos literários, Fernandes (1976, p. 57) propõe uma Sociologia com consciência científica da sociedade, pois compreende que “em uma ciência imatura, como a Sociologia, a reflexão metodológica é muito, mas necessária, porque é o único meio de defendê-la dos desvios que a incitam, continuamente, que provenham outros campos”.

Florestan Fernandes²¹ discutiu por muito tempo as questões educacionais. No prefácio do artigo *O Desafio Educacional*, comenta “a educação sempre fez parte de minhas cogitações intelectuais e práticas” (1989, p. 07). As preocupações educacionais, portanto, estavam sempre presentes em toda trajetória de sua vida de acadêmico e militante. Florestan produziu um

²¹ Ver as obras: *A Sociologia numa Era de Reconstrução Social*, de 1963 e *Educação e Sociedade*, de 1966.

grande volume de artigos jornalísticos, palestras, textos teóricos, comunicações em congressos, buscando descrever, analisar e interpretar a importância da educação para alavancar os processos de mudança social em curso na sociedade brasileira.

Na obra *Sociologia no Brasil*, reúne ensaios que tratam da história do pensamento sociológico no país e define como o sociólogo brasileiro deveria praticar seu ofício. O livro é dividido em duas partes. A primeira, nomeada “Os Quadros de Formação”, escrita de 1954 a 1958, aborda a Sociologia institucionalmente pela ordem social existente. A segunda parte, escrita entre 1969 e 1976, intitulada “Os Quadros da Ruptura”, rompe com as barreiras da ordem e coloca a investigação sociológica na órbita da negação e da desagregação dessa ordem. Falando sobre essa obra, o autor nos diz:

[...] as duas partes demarcam dois tempos históricos vividos com intensidade diferente, mas com a mesma paixão pela descoberta ‘da verdade’ e com o mesmo ardor intelectual. Eles não desembocam em dois livros distintos. Mas estabelecem limites na condição humana do sociólogo, que não podem ser ignorados e que marcam o quanto uma sociedade de classes estilhaçada por conflitos sociais insolúveis (dentro da ordem), estilhaça, por sua vez, o pensamento sociológico. (FERNANDES, 1976, p. 07).

Por fim, ao considerar o legado de Fernandes para a Sociologia “[...], é preciso assinalar que, além da obra de sociólogo e da ação de intelectual empenhado nos problemas do tempo, além da atividade de professor, de formador de equipe, de criador de rumos na teoria e na investigação, ele realizou outra obra não menos admirável: a construção de si mesmo (CÂNDIDO, 1996, p. 63).

As reflexões sobre educação pública sob a ótica da Sociologia Brasileira de Tobias Barreto, Sívio Romero, Fernando de Azevedo, Guerreiro Ramos, Antônio Cândido e Florestan Fernandes contribuem, de forma direta e indireta, para a elaboração e reflexão sociológica e pedagógica dos principais documentos norteadores da Educação Básica que temos no Brasil, a exemplo, das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (edições de: 1961, 1971, 1996). O conjunto destes documentos refletem as concepções teórico-metodológicas e epistemológicas sobre avaliação, nas diferentes áreas do

conhecimento, que temos em vigência nos distintos momentos da política educacional no Brasil, o que nos permite compreender as contribuições desses pensadores brasileiros na área específica de ensino de Sociologia.

2.2 A ATUALIDADE DOS PENSADORES BRASILEIROS NA DEFESA DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Todo este acúmulo de conhecimento sociológico nos leva a reforçar a relevância dos estudos dos fenômenos sociais por meio de autores brasileiros que se debruçaram a compreendê-los à luz do próprio país. Por isso, existe a importância de ensinar Sociologia no Ensino Médio por meio do pensamento social brasileiro. Essa alternativa torna-se uma aliada na formação na medida em que pode despertar, por meio da imaginação sociológica, uma leitura crítica, fundamentada nas bases citadas anteriormente por Guerreiro Ramos.

Ler sobre os problemas sociais escritos por sociólogos brasileiros pode empoderar os próprios estudantes como intelectuais produtores de conhecimentos, despertando análises mais próximas do seu cotidiano, já que os fenômenos estudados por Tobias Barreto, Sílvio Romero, Fernando de Azevedo, Guerreiro Ramos, Antônio Cândido e Florestan Fernandes persistem como grandes problemas sociais do país. Por meio da memória da Sociologia brasileira, é possível despertar nos jovens estudantes do Ensino Médio uma postura mais comprometida com o fazer dessa ciência, desenvolvendo neles as habilidades de desnaturalizar, estranhar, desmistificar e problematizar os fenômenos sociais, através de novas leituras da contemporaneidade, como já apontados nas Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia (OCNs, 2006).

De antemão, salientamos a necessidade da inserção da disciplina de Sociologia Brasileira e as discussões sobre o pensamento social brasileiro nos currículos dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia, assim como a relevância de atividades de formação continuada com egressos que não tiveram acesso a tais conhecimentos na formação inicial.

A carência de reflexões sociológicas, utilizando o pensamento social brasileiro no Ensino Médio, advém, muitas vezes, da ausência desses conteúdos das Licenciaturas em Ciências Sociais/Sociologia e da desvalorização dessa área de conhecimento nas Propostas Político-Pedagógicas dos Cursos. Tais carências estão sendo reavaliadas neste momento em que todos os cursos de formação inicial e continuada de professores do Brasil passam por reformulações curriculares, sob a exigência da Resolução CNE/CP nº.02/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Já as obras de Tobias Barretos e Silvio Romero nos deram lições didáticas de como instrumentalizar metodologicamente as futuras gerações que estabelecem o primeiro contato com a Sociologia no Ensino Médio através das análises das características históricas culturais de seu tempo e de seu país. Uma releitura destes autores, com base nos atuais problemas sociais brasileiros, pode permitir a sensação de inacabamento teórico aos sujeitos socioculturais nesta etapa de formação.

Por meio dos estudos sobre a legitimidade teórica de uma ciência autônoma da sociedade, por Sílvio Romero, entendemos como as práticas etnográficas que podem se dar por meio de atividades de relato e coleta das tradições orais e da arte popular, tornam-se ferramentas viáveis na apreensão da realidade social, tendo como agentes mediadores os professores de Sociologia que atuam no Ensino Médio, *locus* importante de sensibilização e valorização das primeiras experiências sociológicas. Na mesma direção, Fernando de Azevedo torna-se um referencial imprescindível nos currículos do Ensino Médio quando sua preocupação circunda o reconhecimento da estruturação da esfera educacional e cultural da Sociologia, com ênfase nos aspectos da docência, da administração e da pesquisa.

As propostas de Guerreiro Ramos e de Florestan Fernandes são as que mais se aproximam do contexto complexo em que se encontra o Ensino Médio diante da Lei nº 13.415/2017, uma Reforma instituída por Medida Provisória (MP nº 746-2016), que propõe o fim da obrigatoriedade do ensino de Sociologia e de Filosofia nas três séries do Ensino Médio como disciplinas,

tentando, indiretamente, silenciar as Ciências Humanas e desprezar o acúmulo de estudos e de debates sobre a melhoria da qualidade na Educação Básica pública no Brasil.

As lições de Guerreiro Ramos, ao propor uma ciência que deve intervir na realidade brasileira, bem como sua proposição de que caberia aos sociólogos não se conformarem com os conhecimentos especializados, mas ressignificarem a relação teoria e prática com sua destreza intelectual e sensível, propicia as bases para avaliarmos as mediações pedagógicas estabelecidas com as juventudes do Ensino Médio por intermédio das teorias, autores, conceitos e temas sociológicos pertinentes a cada época.

Tomando por base a ótica de Guerreiro Ramos, futuros estudos sociológicos poderão ser realizados focando a relevância da militância estudantil dos secundaristas no Movimento social “Ocupa Paraná”, iniciado em setembro de 2016 em mais de oitocentas escolas públicas em protesto contra a MP nº 746/2016. Entre outras reivindicações, constou na pauta dos estudantes a garantia da pluralidade de saberes nos currículos do Ensino Médio, pela permanência de disciplinas historicamente instituídas para a formação da cidadania crítica, como a Sociologia e a Filosofia.

Se retomarmos a Sociologia Crítica de Florestan Fernandes e sua defesa da escola pública e de qualidade, reconhecemos nesta conjuntura a necessidade da autonomia dos Projetos Político-Pedagógicos, dos direitos de aprendizagem discutidos democraticamente no processo de constituição da Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012, em síntese, há uma Sociologia Brasileira. E, a prática sociológica militante, seguindo os passos de Guerreiro Ramos, dos formadores de professores que valorizam o pensamento social brasileiro contribui para renovar cotidianamente essa ciência. Todas essas questões reforçam o mérito da atualidade e da pertinência do trabalho metodológico no Ensino Médio, através da releitura dos teóricos do pensamento social brasileiro no preparo de novas gerações de homens e mulheres conscientes na compreensão e na mudança dos problemas econômicos, políticos, culturais e sociais do Brasil, como já ensinou com tantos exemplos concretos Florestan Fernandes.

Nesse sentido, conscientes da relevância da obrigatoriedade e permanência definitiva da Sociologia e no currículo do Ensino Médio, das

contribuições que as duas ciências podem trazer para a formação de estudantes e dos desafios que ainda se apresentam aos professores dessas áreas, é que propomos a auxiliar no debate, trazendo à tona a atualidade do pensamento de um dos autores que mais lutaram para que o ensino dessa disciplina se consolidasse no nível médio no Brasil.

Como afirmou Florestan Fernandes (1977), há algum tempo, discutir o ensino de Sociologia no nível médio é responsabilidade do sociólogo. Mesmo sabendo que em algumas universidades brasileiras a reflexão ainda se centre mais nos cursos de educação, vale a pena reforçar que qualquer debate sobre as funções da Sociologia no Ensino Médio deve iniciar pela discussão das funções do sociólogo nessa etapa do ensino e a relevância da sua formação no preparo docente para assumir definitivamente esse espaço na escola de Educação Básica.

Para Amaury C. Moraes (2003), o ensino de Sociologia deve ter um espaço de reflexão da comunidade dos cientistas sociais, pois a formação do professor de Sociologia de nível médio é tarefa *também* dos professores dos cursos superiores de Ciências Sociais. Nós retiraríamos o termo “também” para dizer que é tarefa primordial dos cursos superiores de Ciências Sociais.

As funções dos cursos de graduação em Ciências Sociais na formação dos futuros professores/as de Sociologia para o Ensino Médio são cada dia mais desafiadoras. Não basta prepará-los didaticamente. As mediações pedagógicas devem ser pensadas em consonância com a detenção de teorias, pelos futuros professores, que os façam compreender e problematizar melhor os temas cada vez mais correlatos: juventudes, adolescências, violências, culturas, trabalho, entre outros.

Em outras palavras, não podemos pensar na formação do professor de Sociologia para o nível médio, sem reconhecer que devemos dotá-lo de instrumentos, técnicas e conhecimentos que o permita intervirem na realidade escolar sem perder de vista a concepção do que é ser jovem e ser adolescente hoje.

No mesmo grau de importância teórica e prática, ressaltamos que, no rol das disciplinas essenciais que compõem a formação desse profissional da educação, devem constar conhecimentos sobre a própria história do processo de institucionalização da Sociologia no Ensino Médio brasileiro.

Além de todas as contribuições que essa formação mais completa pode trazer, vale assinalar o fato de os alunos se verem realmente como sujeitos de um momento histórico que ainda reúne boa parte dos esforços daqueles que acreditam no seu potencial formador.

Ao mesmo tempo em que a universidade precisa estreitar seus laços com a escola de Educação Básica, proposta já mencionada por Florestan Fernandes (1977), ela deve também refletir, juntamente com os órgãos e movimentos de representação desses profissionais, os desafios da formação inicial e continuada do professor de Sociologia.

Segundo Moraes (2003), a própria universidade não reconhece a necessidade de uma formação específica para aqueles que fazem parte de seus quadros, como se fosse suficiente ser pesquisador para lecionar. O autor indica que há ainda uma formação deficiente para o exercício do magistério em nível médio, e mais a *excelência* característica do bacharelado não é suficiente para superar as falhas da licenciatura.

Moraes (2003) alerta que a reforma da licenciatura deve integrar três áreas do conhecimento (teóricos e práticos), necessários para a formação do professor da Educação Básica: específicos, pedagógicos, metodológicos e epistemológicos sobre o ensino. Concordamos com ele quando afirma também que, como tem ocorrido com outras disciplinas, “conteúdos programáticos e materiais didáticos” só podem consolidar-se de modo legítimo e eficiente com o concurso de duas iniciativas urgentes: reconhecimento pela comunidade de cientistas sociais de uma área de pesquisa em Ensino de Sociologia; superação do modelo atual de formação do professor de Sociologia, com integração efetiva entre bacharelado e licenciatura. (MORAES, 2003).

Não podemos dizer que a realidade educacional seja a mesma dez anos depois, especialmente se pensarmos em todo o processo de árduas lutas dos sindicatos e movimentos sociais que desembocou na Resolução de 16 de agosto de 2007. No entanto, muitos desafios para os profissionais dessa área perduram, dentre eles a mencionada por Moraes no referido artigo, isto é, a dificuldade de consolidação de programas e materiais didáticos, bem como de sua renovação e ou aperfeiçoamento. (MORAES, 2003).

Por que continuar a luta pela melhoria do trabalho docente do sociólogo na educação de adolescentes e jovens, luta que não é de

responsabilidade apenas da universidade e dos movimentos sociais? Porque, em nós, amplia-se a cada dia a crença de que é essencial que a Sociologia consolide seu espaço na formação dos alunos do Ensino Médio.

Em relação às funções dessa disciplina no Ensino Médio, muitas obras poderiam ser mencionadas. Destacaremos apenas algumas. E torna-nos obrigatório iniciar pelas obras de Florestan Fernandes (1977). Esse autor afirmava que a introdução da Sociologia na escola secundária (hoje Ensino Médio) proporcionaria a formação de personalidades mais aptas à participação política.

Segundo Celso S. Machado,

O ensino de Sociologia permite aos educandos a compreensão da sociedade brasileira de hoje, não como realidades soltas, justapostas ou estéreis, mas como totalidade, em seu funcionamento e contradições, complexa, mas não incompreensível, com uma história passada, mas também com sua lógica atual de funcionamento. Permite-lhes apreensão efetiva, ainda que em nível médio, de um corpo conceitual mínimo de análise dessa sociedade, não de modo descritivo, fotográfico ou factual, mas de modo mais crítico, científico, penetrante. Permite-lhes terem não só consciência vida da profundidade e gravidade dos problemas e injustiças presentes na sociedade brasileira de hoje, mas também, e principalmente, a compreensão das principais teorias políticas que propõem alternativas de para onde transformar essa sociedade, de quem (ator social) deverá transformá-la e de como transformá-la. (MACHADO, 1987, p. 115 e 116).

Para Flávio Sarandy (2003), mais que desvelar os chamados “problemas sociais” ou ensinar um elenco sem fim de conceitos, a Sociologia no Ensino Médio proporciona o desenvolvimento da percepção sociológica. Nesse contexto, uma das preocupações maiores da Sociologia, como já disse Sarandy (2003, p.2),

está em educar o olhar e processar tanto informações como saberes já produzidos [...] O conhecimento sociológico certamente beneficia o educando na medida em que lhe permite uma análise mais acurada da realidade que o cerca [...] Mais que isto, a Sociologia constitui contribuição decisiva para a formação da pessoa humana, já que nega o individualismo e demonstra claramente nossa dependência em relação ao todo, isto é, à sociedade na qual estamos inseridos.

Para Leite,

se é imprescindível dominar a informática e todas as novas tecnologias para uma colocação qualificada no mercado de trabalho, também se faz necessário, no universo educacional, problematizar a vida do próprio aluno, sua existência real num mundo real, com suas implicações nos diversos campos da vida: ético-moral, sociopolítico, religioso, cultural e econômico [...] e a volta das disciplinas humanísticas – Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, entre outras – tem muito a contribuir com a formação do jovem naquilo que lhe é mais peculiar: o questionamento. Desmistificando ideologias e apurando o pensamento crítico das novas gerações, poderemos continuar sonhando, e construindo, um país, não de iguais, mas justo para mulheres e homens que apenas querem viver. (Apud SARANDY, 2003, p.1).

Muitas considerações poderiam ser feitas para caracterizar as contribuições que a introdução e a permanência definitiva das duas disciplinas podem trazer na formação do aluno do Ensino Médio e, por que não ousar dizer, do Ensino Fundamental. Mas esses pequenos recortes já nos auxiliam a mostrar - o que se traduz em um dos objetivos cruciais desse artigo – que as experiências das Semanas de Sociologia e de Filosofia, realizadas nas escolas da rede estadual de Londrina, podem ser traduzidas como mais uma garantia de espaço que as duas ciências conseguiram entre os alunos e professores do Ensino Médio, bem antes mesmo da Resolução de agosto/2006. E esse trabalho, que só se tornou possível pelas experiências anteriores efetuadas pelos professores do Laboratório de Ensino de Sociologia da UEL, com certeza também tem colaborado no processo de consolidação das duas disciplinas nessa etapa do ensino.

No que diz respeito à garantia da inclusão da Sociologia e da Filosofia no currículo do Ensino Médio brasileiro, muitas batalhas já foram vencidas, porém a vitória ainda não pode ser deliciada por completo. Basta-nos lembrar o exemplo do veto do governador de São Paulo ao projeto aprovado na Assembleia Legislativa e os pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) contra a obrigatoriedade das disciplinas. (OCNs, 2006). Isso nos permite afirmar que “o processo de institucionalização da Sociologia, por exemplo, dependeu e depende das condições sociais, econômicas e culturais das

sociedades modernas.” (ANEXO II, 2004, p. 233). A seguir, apresentamos o contexto da intermitência do ensino de Sociologia no currículo brasileiro.

2.3 HISTORICIDADE INTERMITENTE DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL

O ensino de Sociologia no Brasil está inserido em uma história marcada por avanços e retrocessos ao longo do tempo. Sua trajetória está relacionada a contextos políticos, sociais e educacionais do país, sendo por isso que a “história da presença da Sociologia como disciplina escolar é marcada pela intermitência entre obrigatoriedade, facultatividade e completa ausência”. (LEITE, *et alli*, 2018, p.125). Longe de trazer um histórico detalhado com datas e fatos que representam toda a trajetória da disciplina de Sociologia no currículo brasileiro, queremos brevemente destacar alguns pontos dessa história.

A Sociologia pode ser considerada como uma das mais jovens disciplinas. Sob influência positivista a sua presença sempre esteve atrelada fortemente ao contexto político. No primeiro momento foi pela iniciativa do deputado Rui Barbosa²², em 1882, que propõe a substituição da disciplina Direito Natural por Sociologia nos cursos de Direito, na formação dos militares e na escola secundária, como Elementos de Sociologia, como veremos abaixo:

A primeira vez que a Sociologia é mencionada como disciplina ocorre em meados de 1882, no período do Império, quando é proposta, pelo então deputado Rui Barbosa em um projeto de reforma da instrução pública apresentado por Carlos de Carvalho, o qual versava sobre a reestruturação do ensino e sugeria sua inclusão no curso secundário (FREITAS; FRANÇA, 2016, p. 42).

Rui Barbosa acreditava que era importante para o país modernizar o sistema educacional com novas disciplinas, sendo vetoras de

²² Segundo Machado “[...] Rui Barbosa foi influenciado pelas discussões de sua época. Tanto que, empenhado num projeto de modernização do país, interessou-se pela criação de um sistema nacional de ensino-gratuito, obrigatório e laico, desde o jardim de infância até a universidade. Para a elaboração do seu projeto buscou inspiração em países onde a escola pública estava sendo difundida, procurando demonstrar os benefícios alcançados com a sua criação”. (2001, p. 3-4).

mudanças sociais e entre elas se destacava a Sociologia como meio de preparar os indivíduos para a cidadania. O projeto do deputado não avançou no Parlamento. Enquanto isso, na Europa e nos EUA (1997-1902) a Sociologia estava sendo introduzida por Durkheim, na universidade francesa de Sorbonne, nos cursos de Pedagogia e de Ciências Sociais. (QUEIROZ, 1989).

Em 1891, logo após a Proclamação da República, na reestruturação educacional proposta por Benjamin Constant, durante o governo provisório de Deodoro da Fonseca, foi aprovada no ensino secundário com a nomenclatura Sociologia e Moral, com o intuito de;

[...] preparar a população para exercer a cidadania, mais do que apenas preparar alunos para ingressar no ensino superior. E, portanto, por meio das disciplinas oferecidas, buscou-se também “ensinar” conteúdos que englobassem uma formação patriótica, ou seja, formar cidadãos que contribuíssem com a pátria (SEKI; MACHADO, 2008, p. 19).

Entretanto, por desentendimentos entre Benjamin Constant e o marechal-presidente, e com a Reforma Epiácio Pessoa (1901), a Sociologia ficou fora do ensino ginasial e secundário.

Anos mais tarde, mais precisamente em 1925 com a Reforma João Luís Alves-Rocha Vaz (1925-1942), por meio do Decreto nº. 16.782-A, de 13/01/1925, a Sociologia, caracterizada por ideário cívico redentorista, foi incluída como obrigatória no ensino secundário e nos cursos de formação de professores primários, dando início à institucionalização e à sistematização da disciplina no Brasil e, como marco, tem-se a sua efetividade em 1928, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, referência na formação das elites brasileiras e, logo depois, na Escola Normal Primária (em Recife) e no Instituto de Educação Caetano de Campos, em São Paulo. (QUEIROZ, 1989).

No governo de Getúlio Vargas, o ministro da educação Francisco Campos fez a Reforma de 1931 e manteve a Sociologia como condição de preparação para o Ensino Superior, sendo umas das disciplinas requisitadas para o ingresso aos cursos superiores, como descreve Santos:

A Sociologia foi incluída como disciplina obrigatória no 2º ano dos cursos complementares pela Reforma Francisco Campos.

Assim, ela se estabelece na educação secundária, não como um componente da formação geral dos adolescentes, mas sim, como uma das disciplinas responsáveis pela preparação de advogados, médicos, engenheiros e arquitetos (cursos complementares) e professores (curso normal). [...] A Sociologia deveria formar o “espírito crítico” para dar conta dos problemas sociais. [...] a Sociologia poderia ser considerada “a arte de salvar rapidamente o Brasil” (SANTOS, 2004, p. 74).

É nesse período que o movimento da Escola Nova (1920-1930) se destacou pelo seu apoio à Sociologia como disciplina indispensável na formação de educadores. Em 1933, há a criação da Escola Livre de Sociologia e Política, no Rio de Janeiro. No ano seguinte, surgem a Universidade de São Paulo e a Faculdade de Filosofia e, em 1936, ocorre a formação de uma nova geração no próprio país dos primeiros sociólogos, entre eles, destacamos Florestan Fernandes e Antônio Candido, ambos são referências na produção sociológica brasileira.

Em 1942, inicia-se o segundo momento da cronologia histórica da Sociologia e foi no governo militar, que ocorreu a Reforma Capanema com o objetivo de “contribuir para a consolidação do regime político de exceção de Getúlio Vargas, que visava formar indivíduos com espírito de patriotismo e de civismo” (RÊSES, 2004, p. 19) a Sociologia perdeu o seu caráter de obrigatoriedade, desvincilhando-se do ensino secundário do ensino superior. Nos anos seguintes, muitos intelectuais manifestaram a favor do retorno da Sociologia no ensino secundário, entre eles, destacamos a publicação de Symposium, promovido pela Escola Livre de Sociologia Política e publicado na Revista Sociologia, criada desde 1939.

Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB em 1961, pela Lei nº 4.024/1961, o Conselho Federal de Educação inseriu a Sociologia no currículo como mais umas entre tantas disciplinas optativas do curso colegial. Em 1964, com a instauração do Regime Militar, houve uma nova reestruturação educacional, dando destaque para a formação profissional. O Decreto-Lei nº 869 de 1968 retirou a Sociologia da Educação Básica, substituindo-a por outras, tais como: Organização Social e Política Brasileira (OSPB – no Segundo Grau), Estudos de Problemas Brasileiros (EPB – no Ensino Superior) e Educação Moral e Cívica. (SANTOS, 2002).

Ainda dentro do governo militar, por meio da Lei nº 5.692/1971, houve a Reforma Jarbas Passarinho, que torna obrigatório o 2º grau como profissionalizante e a Sociologia passa a ser denominada do curso normal (Magistério) como Sociologia da Educação. Anos mais tarde, com a mobilização de sindicatos, associações, cientistas sociais e professores em prol do retorno na Sociologia, tem-se o início do terceiro momento da fase histórica da Sociologia. Atrelada ao processo de redemocratização da sociedade brasileira, com a Lei nº. 7.044/82, houve a flexibilização da obrigatoriedade e, em 1986, o Conselho Federal da Educação, por meio da Resolução de nº 06, desse mesmo ano, sugeriu a Sociologia como integrante do núcleo comum da parte diversificada do currículo e assim, gradativamente, retomou-se o seu espaço no ambiente escolar.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, mais especificamente no art. 36, inciso III, sugere-se que o estudante deveria dominar, ao final do Ensino Médio, os conhecimentos de Filosofia e de Sociologia (BRASIL, 1996), resultando numa interpretação equivocada, pois os documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), o Parecer CNE/CEB nº 15/98 e a Resolução CNE/CEB nº 03/98, norteadores dessa nova reforma de ensino, não expressaram a condição obrigatória da disciplina de Sociologia e orientou que os seus conteúdos deveriam ser trabalhados de forma interdisciplinar pela área das Ciências Humanas.

Sem desistir da luta pela obrigatoriedade e reconhecimento da Sociologia, o deputado Padre Roque Zimmermann (PT/PR) apresenta um projeto de Lei nº 3.178/1997 para alterar o Art. 36 da LDB, porém, na época o presidente Fernando Henrique Cardoso, sociólogo, vetou com a seguinte justificativa:

O projeto de inclusão da Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio implicará na constituição de ônus para os Estados e o Distrito Federal, pressupondo a necessidade de criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas, com o agravante de que, segundo informações da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, não há no País formação suficiente de tais profissionais para atender a demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto, situações que por si só recomendam que

seja vetado na sua totalidade por ser contrário ao interesse público.(PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Mensagem n. 1.073, de 8 de outubro de 2001).

E, ainda, para o seu ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, aprovar esse projeto seria um retrocesso na grade curricular no Ensino Médio. No entanto, a comunidade acadêmica, professores, sindicatos, entre outros, continuavam na busca pela obrigatoriedade. Já em 2003,

[...] inicia-se uma nova equipe no MEC e nas secretarias de ensino médio e ensino profissionalizante (Governo Luiz Inácio Lula da Silva). Em 2004 formar-se uma equipe para rever os PCNEM. O MEC solicita às sociedades científicas a indicação de intelectuais ligados ao ensino para reformularem os PCNEM. Amaury Moraes e sua equipe inicia a elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Sociologia. Em 2005 Moraes elabora o Parecer que questiona as DCNEM e encaminha ao MEC que encaminha ao CNE. Cria-se o Grupo de Trabalho GT Ensino de Sociologia na Sociedade Brasileira de Sociologia e ocorrem duas sessões especiais sobre as questões do ensino no Congresso em Belo Horizonte. Em 2006 o CNE analisa o Parecer tornando a Filosofia e a Sociologia componentes ou disciplina obrigatória. Em 2007 vários estados questionam essa medida [...]. Em 2008 diante das resistências de alguns estados em acatar a mudança das DCNEM o Sindicato dos Sociólogos de São Paulo liderou mais um movimento de pressão pela aprovação da Lei que obriga o ensino de Filosofia e Sociologia nas três séries do Ensino Médio, no Congresso e Senado. Em 02 de junho de 2008, o Presidente da República em exercício José de Alencar, assinou a lei 11.684. Em 2009 o CNE regulamenta o domo de implantação [...] ordenando sua efetivação até 2011 (SILVA, 2010, p. 42-45) [grifos nossos].

Com isso, os documentos como as Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) compreendem a Sociologia no Ensino Médio, como:

espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro (BRASIL, 2006, p. 105).

E os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reforçam o seu objetivo:

Tendo em vista que o conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social, logo permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social (BRASIL, 2000, p. 37).

Neste sentido, os documentos educacionais enfatizam a relevância do ensino da Sociologia na formação do jovem estudante, sendo a Sociologia capaz de alfabetizá-lo na leitura crítica das dinâmicas sociais e das possibilidades de intervenções pela prática cidadã.

O quadro abaixo ilustra os principais acontecimentos históricos que destacam as idas e vindas da Sociologia no currículo escolar em momentos em que ela se tornava obrigatória, facultativa e ausente.

Quadro 01 – Presença da Sociologia na Educação Básica

Períodos	Obrigatoriedade	Facultatividade	Ausência
Proposta de Rui Barbosa/1882			X
Reforma Benjamim Constant/1890	X		
Reforma João Luís Alves-Rocha Vaz/1925	X		
Reforma Capanema/1942			X
Conselho Federal de Educação/1962		X	
Período Militar/1971			X
Associações e Sindicatos/1982		X	
LDB n.º 9394/1996		X	
Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio		X	
Conselho Nacional de Educação/CEB – Parecer nº 38/2006	X		
Lei nº 11.684/2008	X		
Efetivação/2011	X		

Fonte: LEITE, K. C. et alli (2018, p.126)

A Lei Federal nº.11.684/2008 marcou o retorno da Sociologia na Educação Básica como obrigatória, seja nas instituições educacionais públicas

ou privadas e em todo o território nacional, nos três anos no Ensino Médio, outros desafios surgiram principalmente em relação aos métodos de ensino e a formação docente. E, para dar conta destes novos desafios, surgiram grupos de debates como o GT da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS) sobre o ensino de Sociologia; o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica - ENESEB, que completa este ano a sua oitava edição e reúne graduandos, professores de Sociologia da Educação Básica e Superior; a criação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais - ABESC em 2012; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); Programa de Residência Pedagógica; consolidação dos cursos de licenciaturas em Ciências Sociais/Sociologia; abertura de programas de especializações, mestrados e doutorados nas temáticas de ensino de Sociologia. Todos esses desdobramentos foram e são fundamentais na consolidação da Sociologia como campo fértil de pesquisa.

Em 2017, novas configurações curriculares impactam a permanência da Sociologia no ensino médio, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com a Lei n.º 13.415/2017, que retira a obrigatoriedade da disciplina, sendo apenas parte do itinerário das Ciências Humanas, de forma que o estudante pode decidir se quer ou não tal itinerário, ou seja:

[...] através da Lei é a nº.13.415/07 de 16 de fevereiro de 2017 instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral que, dentre as suas medidas, altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, retirando a obrigatoriedade de Sociologia, Artes, Filosofia e Educação Física do Ensino Médio e colocando itinerários formativos com ênfase em áreas de conhecimento, a saber: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências humanas; e a formação técnica e profissional. [...] o Ensino da Sociologia passa a compor o itinerário das Ciências Humanas e segue as orientações da Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio, que inclui os estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, entretanto, deixam lacunas no seu entendimento e interpretações (MORAES, 2017, p. 362) [grifos nossos].

Mais uma vez, a obrigatoriedade da presença da Sociologia é marcada pela fragilidade e incertezas e, conseqüentemente, compromete a formação integral do estudante, que precisa ir além de uma educação direcionada para o mercado de trabalho. Foram muitas manifestações de entidades científicas como o Comitê do Ensino Médio da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), a Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), entre outras contrárias à Lei nº 13.415 de 2017, eixo central da Base Nacional Comum Curricular (2018) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018).

Recentemente, vivenciamos a efetivação da reforma do ensino médio e uma flexibilização no currículo da Educação Básica. Sobre isso, Apple (apud OLIVEIRA, 2011, p. 5-7) nos diz:

[...] a presença ou ausência da Sociologia, no currículo do ensino médio, representa demarcações de poder, que em boa parte do momento histórico, tem sido utilizado como estratégia de dominação e reprodução social. [...] E o currículo, como espaço de tensão e expressão das relações de poder, numa dada sociedade faz transparecer tal dinâmica.

A seguir apresentamos uma síntese cronológica da disciplina de Sociologia, vejamos:

Quadro 2 – Síntese cronológica da disciplina de Sociologia

1ª fase - (1891-1942) – INSTITUCIONALIZAÇÃO DA SOCIOLOGIA
1891 – Reforma Benjamin Constant propõe, pela primeira vez no Brasil, a Sociologia como disciplina do ensino secundário.
1901 – Reforma Epitácio Pessoa retira oficialmente a Sociologia do currículo.
1925 – A Reforma Rocha Vaz coloca novamente a Sociologia como disciplina obrigatória do curso secundário.
1931 – Reforma Francisco Campos, quando a Sociologia foi incluída como disciplina obrigatória no 2º ano dos cursos complementares destinado à preparação para o ingresso nas faculdades de Direito, Medicina e Engenharia.
1942 – Reforma Capanema retira a obrigatoriedade da Sociologia dos cursos secundários, com exceção do Curso Normal.
2ª fase - (1942-1980) AUSÊNCIA DA SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA

1954 – No Congresso Brasileiro de Sociologia, em São Paulo, Florestan Fernandes discute as possibilidades e limites da Sociologia no ensino secundário.
 1961 – Aprovação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro, a primeira Lei de Diretrizes e Bases promulgada no País. A LDB manteve a divisão do Ensino Médio em dois ciclos: ginasial e colegial, sem a obrigatoriedade do ensino de Sociologia.
 1971 – Lei n.º 5.692 - Reforma Jarbas Passarinho - torna obrigatória a profissionalização no ensino médio. A Sociologia deixa também de constar como disciplina obrigatória do curso normal.

3ª fase - (1984-2020) REINSERÇÃO GRADATIVA DA SOCIOLOGIA

1984 – A Sociologia é reinserida nos currículos das escolas de São Paulo.
 1996 – Nova Lei de Diretrizes e Bases – Lei n.º 9394/1996, na qual os conhecimentos de Sociologia e Filosofia são considerados fundamentais no exercício da cidadania.
 1998 – Aprovação do Parecer n.º 15, de 1º de junho, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), nas quais os conhecimentos de Sociologia são incluídos na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.
 1999 – Ministério da Educação lança os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) que trazem as competências relativas aos conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política.
 2001 – Vetado pelo Presidente da República - um sociólogo - o projeto de lei aprovado no Congresso Nacional, que tornaria obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia na grade curricular do Ensino Médio.
 2008 – Lei n.º 11.684/2008 inclui a Sociologia como parte das disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio.
 2009 – O CNE regulamenta o modo de implantação da Filosofia e Sociologia nas três séries do Ensino Médio pela Resolução n.º 1, de 15 de maio de 2009, ordenando que se conclua a efetivação dessa medida até 2011.
 2009 – Promulgação da Emenda Constitucional n.º 59 prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica.
 2017 – Aprovação da Lei 11.415: reforma e instituição do novo Ensino Médio.
 2018 – Homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, com inclusão da etapa do Ensino Médio.

Fonte: Adaptada pela autora e organizada por ALMEIDA (2020, p. 34-35).

Nessa direção, precisamos questionar, compreender e avaliar como é e está ocorrendo a implementação do novo Ensino Médio e, principalmente, o lugar em que Sociologia ocupa nessa reforma.

Há uma relação direta de toda esta trajetória de luta pela defesa do ensino de Sociologia, com a criação de Rede Nacional para Formação de Professores/as de Sociologia do Ensino Médio, que teve entre outros objetivos estratégicos o estreitamento de laços institucionais e a diminuição de distâncias entre as esferas de ensino, acadêmica e de pesquisa, conforme Portaria Normativa CAPES nº.7, 22 junho de 2009, advinda do Parecer CNE/CES nº 0079/2002.

De acordo com relatos da reunião realizada em julho de 2014, na Fundação Joaquim Nabuco, dentre as contribuições da criação da Rede PROFSOCIO, temos a potencialização de estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. Enquanto programa de pós-graduação *stricto sensu*, voltado especificamente ao público docente, o PROFSOCIO interfere significativamente no processo de consolidação da Sociologia como componente curricular do Ensino Médio; na vinculação da pós-graduação com a Educação Básica; na circulação de conhecimento e de pessoas da área; na abertura de um novo campo de atuação para cientistas sociais; no retorno dos egressos/as da licenciatura à universidade, especializando-se na pós-graduação; na dinamização e diversificação da produção científica com a criação de materiais didáticos inovadores.

2.4 OS EFEITOS DA LEI Nº.13.415/2017 NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

A organização curricular do Novo Ensino Médio (NEM), descrita na Lei nº 13.415/2017 e na Resolução nº. 03/2018 CNE/CEB, apresenta os seguintes itens: Formação Geral Básica (FGB), compreendida como um conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento, com 1.800 horas de carga horária e os Itinerários Formativos (IF), sendo constituídas 1.200 horas de carga horária com disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no Ensino Médio, totalizando 3.000 horas de formação. Destacamos ainda que dentro do Itinerário Formativo (IF), ocorrem duas divisões, a saber: Flexível Obrigatória, composta pelas disciplinas de: Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional e Flexível composta pelas trilhas de aprendizagem nas áreas de conhecimento tais como: Matemáticas e suas Tecnologias; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Em síntese,

Essa nova estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os

componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos, seja para o aprofundamento acadêmico em uma ou mais áreas do conhecimento, seja para a formação técnica e profissional. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, 2018, p. 468) [grifos nossos].

Vejamos abaixo um quadro que demonstra como era a LDB nº 9.394/1996 antes da Lei nº 13.415/2017 e suas principais mudanças:

Quadro 3 – Comparação entre a LDB nº 9394/96 antes e após a inclusão da Lei n.º 13.415/2017

Art. 36, Lei n.º 9.394/1996 antes da inclusão da Lei 13.415/2017	Art. 36, Lei n.º 9.394/1996 depois da inclusão da Lei 13.415/2017	A Sociologia encontra-se no Art.35, Lei n.º 9.394/1996, depois da inclusão da Lei 13.415/2017
<p>Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:</p> <p>I - Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;</p> <p>II - Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes</p> <p>III - Será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.</p> <p>IV – Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio [grifos nossos]</p> <p>(Incluído pela Lei n.º 11.684, de 2008).</p>	<p>Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:</p> <p>I - Linguagens e suas tecnologias;</p> <p>II - Matemática e suas tecnologias;</p> <p>III - Ciências da natureza e suas tecnologias;</p> <p>IV - Ciências humanas e sociais aplicadas; [grifos nossos]</p> <p>V - Formação técnica e profissional.</p>	<p>Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:</p> <p>I - Linguagens e suas tecnologias</p> <p>II - Matemática e suas tecnologias;</p> <p>III - Ciências da natureza e suas tecnologias;</p> <p>IV - Ciências humanas e sociais aplicadas.</p> <p>§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.</p> <p>§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia [grifos nossos]</p>

Fonte: GHIZONE (2023, p.37).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, apresenta a disciplina de Sociologia como componente curricular da área do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Nessa nova proposta curricular, segundo a qual não há mais disciplinas, mas componentes curriculares, são definidas quatro áreas do conhecimento: a) Linguagens e suas Tecnologias; B) Matemática e suas Tecnologias; C) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; D) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Esta última é uma área composta por Sociologia, Filosofia, Geografia e História e apresenta competências específicas.

A especificidade dessa proposta curricular do Novo Ensino Médio (NEM) está no fato de estabelecer uma Formação Geral Básica (FGB) e outra flexível com os Itinerários Formativos (IF) que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares pelos sistemas de ensino. Nesse sentido, a Sociologia perde o *status* de disciplina com seus conteúdos específicos e passa a ser ‘Estudos e Práticas’, regidas agora pelos componentes curriculares nas áreas de conhecimentos e nos itinerários formativos com ênfase na interdisciplinaridade das competências e habilidades. Nessa proposta, os estudantes são vistos como protagonistas e capazes de solucionar seus problemas, a partir das articulações das áreas de conhecimentos dos conteúdos.

A competência é compreendida “como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.8). São competências gerais, que devem assegurar o pleno desenvolvimento dos estudantes, a saber:

Quadro 4 – Competências gerais indicadas pela BNCC (2019)

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Ministério da Educação, 2019a.

De antemão, já podemos dizer que essa lógica de organização curricular do ensino de Sociologia está atrelada ao mercado, ou seja,

Ropé e Tanguy (1997) também demonstram o quanto essa noção de competências está ligada a uma reorganização do trabalho no capitalismo contemporâneo e o quanto os currículos se prendem às necessidades imediatas da reestruturação do trabalho, da sociedade de consumo e do cotidiano dos alunos. Isso significa o empobrecimento dos conteúdos, simplificações, modificações essenciais da ciência. (ROPÉ & TANGUY apud SILVA, 2007, p. 415).

No que se refere particularmente à Sociologia como disciplina escolar, a referida legislação deixou de estabelecer a sua obrigatoriedade,

contudo manteve a sua permanência no currículo como 'estudos' e 'práticas', articulados aos demais componentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Há toda uma luta histórica pela introdução e consolidação da disciplina de Sociologia nos currículos do Ensino Médio, conforme a descrição nas seções anteriores. Do mesmo modo, há várias conquistas que contribuem para a valorização da disciplina e para a melhoria da atuação dos/a professores/as de Sociologia e Ciências Sociais na Educação Básica, a exemplo da criação do PROFSOCIO. Como destacamos, a Lei da Obrigatoriedade de 2008 foi uma das principais responsáveis por todas essas conquistas coletivas, após longo percurso de intermitência desta disciplina no contexto do Ensino Médio brasileiro. Enfatiza-se ainda a luta pela inserção da disciplina da Sociologia nos Anos Finais do Ensino Fundamental, como analisa a Prof.^a. Mestra Jaqueline Fabeni dos Santos.

Convém ressaltar que a Sociologia e as Ciências Sociais adentram de forma mais decisiva na Educação Básica, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental com a BNCC, porém não do modo como os movimentos de estudantes e de professores/as lutaram no Brasil, ou seja, são reinseridas como conteúdos ou componentes curriculares pela BNCC da Educação Básica e pelas DCNs/Ensino Médio de 2018, ambos documentos solidificados pela Lei Federal nº 13.415/2017, que institui e concretiza uma das maiores desigualdades socioeducacionais para as juventudes da classe trabalhadora, por meio da última Reforma do Ensino Médio.

2.5 A SOCIOLOGIA NO REFERENCIAL CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ

Antes de pensar criticamente acerca dos Referenciais Curriculares no Ensino Médio do Paraná, é importante destacar as perdas para o ensino de Sociologia com o indeferimento das Diretrizes Curriculares da Educação Básica Sociologia deste mesmo Estado, publicada em 2008, que tinha

como matrizes teórico-metodológicas o materialismo histórico, a dialética e a pedagogia histórico-crítica, como mostra o referido documento;

Esse documento foi resultado de um intenso processo de discussão coletiva que envolveu professores da rede estadual de ensino e de instituições de ensino superior. Vinculava-se ao materialismo histórico dialético, matriz teórica que fundamentava a proposta de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas do currículo (PARANÁ, DCE/PR, 2008, p.19).

Tratando desses retrocessos para o ensino de Sociologia, vale lembrar que o Estado do Paraná, desde 2011, tem adotado, por meio de seus gestores, políticas neoliberais que objetivam concretizar a privatização de serviços públicos essenciais. Dentre eles, a educação pública, que se mostra em práticas baseadas em empreendedorismo, revelando uma gestão educacional atrelada ao viés neoliberal, cuja meta para ampliar os índices são a base dessa política, ou seja;

Essa política educacional valoriza os sistemas de avaliação externos e o controle da prática escolar por meio da valorização da gestão – “a pedagogia de planilha”. (APP Sindicato, 2019) O professor (a) perde espaço no planejamento de sua prática docente, na definição dos conteúdos, dos objetivos de aprendizagem e dos critérios de avaliação externos. A avaliação resume-se à aplicação de testes de múltipla escolha. O processo de ensino e de aprendizagem tem, na análise dos índices gerado pelas avaliações de larga escala, uma importância fundamental. (SILVA, 2021, p.08).

Ao concluir a elaboração dos Referenciais Curriculares para o Ensino Fundamental em 2019 e os Referenciais Curriculares do Ensino Médio em 2021 e com crise sanitária causada pela pandemia da COVID-19 em março de 2020, as escolas passaram para o Ensino Remoto e os gestores da educação aproveitam para adiantar o processo de mudança na grade curricular. No Paraná, especificamente, com a justificativa de atender a Lei nº 13.415/17 e à BNCC, houve a redução na carga horária da disciplina de Sociologia em 2021, conforme a Instrução Normativa Conjunta n.º 011/2020, do dia 22 de dezembro, da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED). E no momento, apresenta-se na fase de construção para implementação do currículo

do Novo Ensino Médio, de forma gradativa a partir de 2022, o qual segue Instrução Normativa Conjunta n.º 008/2021 - DEDUC/DPGE/SEED.

O quadro 5 apresenta uma “análise comparativa da diminuição das horas-aula semanais da disciplina de Sociologia na Matriz Curricular no Ensino Médio do Paraná” dos anos de 2011, 2021 e 2022.

Quadro 5 – Análise comparativa da diminuição das horas-aula semanais da disciplina de Sociologia na Matriz Curricular no Ensino Médio do Paraná

Matriz Curricular	Ano da implementação	Disciplina	1ª série	2ª série	3ª série
Ensino Médio	2011- Simultânea	Sociologia	2 aulas	2 aulas	2 aulas
Ensino Médio	2021- Simultânea	Sociologia	1 aulas	1 aulas	1 aulas
Novo Ensino Médio	2022- Gradativa	Sociologia	-	2 aulas	-

Fonte: GHIZONE (2023, p. 39). Adaptado da Instrução n.º 021/2010-SUED/SEED. Normativa conjunta n.º 011/2020-DEDUC/DPGE/SEED; Instrução Normativa Conjunta n.º 008/2021 - DEDUC/DPGE/SEED.

Notamos que, no início do ano letivo de 2021 e, mais ainda, em 2022, foi normatizada a redução da carga horária das disciplinas de Sociologia, Filosofia e Artes, na matriz curricular do Ensino Médio para uma aula semanal. Essa “redução da carga horária teve efeito direto na disciplina de Sociologia, desde a redistribuição de aulas entre efetivos e temporários, de Sociologia e de outras disciplinas, bem como na reformulação e redução dos conteúdos estruturantes lecionados” (PACHECO et alli, 2021, p.16). Neste sentido, identificamos do Estado do Paraná um cenário marcado fortemente pela presença do neoliberalismo na Educação, onde o atual Governador Carlos Massa Ratinho Júnior (PSD) retomou políticas educacionais baseadas na militarização escolar e, conseqüentemente tem fomentado a precarização e a desregulamentação do trabalho docente gerando instabilidade à obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio (PACHECO et alli, 2021) e, logo, um retrocesso na campo educacional.

3 CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA DOS/AS SUJEITOS/AS E DE SUAS CONDIÇÕES DE TRABALHO

3.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA

O objetivo desta seção é apresentar o caminho metodológico percorrido para a elaboração da pesquisa, a fim de identificar e problematizar sociologicamente as percepções e as práticas de avaliação no ensino de Sociologia em escolas públicas da Educação Básica. Segundo Goldenberg (2002, p.14) “o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”. Portanto, partimos dos pressupostos teóricos e metodológicos de Minayo, quando trata da pesquisa, como uma;

atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (MINAYO, 2009, p. 17).

Numa abordagem qualitativa, escolhemos a pesquisa bibliográfica, em que trazemos leis e documentos que versam sobre avaliação e uma pesquisa de campo com questionário estruturado composto de 22 questões (Anexo I) fundamentais para refletir e revelar a compreensão dos/as professores/as sobre os desafios da avaliação, as dificuldades, as potencialidades, as dúvidas, as sugestões, as inovações enfrentadas por esses profissionais nas experiências pedagógicas com o ensino de Sociologia.

Sobre isso, Triviños (1987) defende a pesquisa qualitativa, uma vez que ela permite que;

[...] o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico. Este, repetimos, deve ter uma estrutura coerente, consistente, originalidade e nível de objetivação capazes de merecer a

aprovação dos cientistas num processo intersubjetivo de apreciação. (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

E Gil (2007) nos apresenta o conceito de pesquisa bibliográfica e ela ocorre “quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e, atualmente, material disponibilizado na Internet” (2007, p. 68).

É nessa perspectiva da pesquisa qualitativa e bibliográfica que desenvolvemos a descrição de nosso estudo. Através das análises dos documentos e da coleta de dados da pesquisa, foi possível estabelecer um diálogo entre teoria e prática nos processos avaliativos do ensino de Sociologia.

No levantamento do banco de dados de dissertações, defendidas nas últimas duas turmas de concluintes, no Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, encontramos apenas uma Dissertação defendida no ano de 2020, intitulada “Diários de Aprendizagem nas Aulas de Sociologia: reflexões sobre juventude, escola e avaliação”, de autoria de Rogério Nunes da Silva, orientado pela professora Ileizi L. Fiorelli Silva.

Em outro levantamento, no evento de maior importância para o Ensino de Sociologia em Rede Nacional, intitulado Encontro Nacional para o Ensino da Sociologia na Educação Básica (ENESEB), encontramos um GT que trata especificamente das “Relações entre Currículo e Avaliação no Ensino de Sociologia na Educação Básica”. No ano de 2019, este grupo de trabalho, coordenado pelos/as professores/as Agnes Cruz de Souza (IFSP), Alexandre Barbosa Fraga (SEEDUC/RJ) apresentaram como proposta

[...] debater as diferentes relações entre currículo e avaliação no ensino de Sociologia na educação básica. Desde o retorno da disciplina aos bancos escolares com a aprovação da Lei nº 11.684/2008, o currículo de Sociologia, produto de diferenciados discursos, nuances, identidades e escolhas, tem se concretizado no chão da escola, a partir dos documentos oficiais, materiais didáticos e das aulas. A construção desse currículo foi acompanhada tanto pela elaboração de avaliações internas quanto externas à escola (como o ENEM e os vestibulares), em um processo de retroalimentação, pois ao mesmo tempo em que o currículo influencia as avaliações, é também influenciado por elas. Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio em 2018, em razão da reforma desse nível de ensino (Medida Provisória nº 746/2016 e Lei nº 13.415/2017), sofrerão alterações tanto os currículos como os

processos avaliativos. A temática proposta justifica-se, então, por permitir analisar a relação entre currículo e avaliação no ensino de Sociologia ao longo dos últimos dez anos, assim como as possíveis consequências da Reforma do Ensino Médio e da BNCC. Serão bem-vindos trabalhos sobre currículo de Sociologia e avaliação, tais como sobre as diretrizes curriculares estaduais e demais documentos oficiais, a BNCC, os livros e materiais didáticos, os tipos de avaliação utilizados em sala de aula e a presença da Sociologia no ENEM e nos vestibulares. (ENESEB, 2019, s/p).

3.2 ENCONTROS COM OS/AS SUJEITOS/AS DE PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram professores/as das três turmas do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), do Departamento de Ciências Sociais, do Centro de Letras e Ciências Humanas, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O PROFSOCIO é um Mestrado Profissional oferecido gratuitamente, em nível de pós-graduação *stricto sensu*, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC) e faz parte de uma rede que congrega várias universidades²³ públicas do Brasil, cuja coordenação geral está sediada na Universidade Federal do Ceará (UFC). Seu objetivo é ser um espaço de formação continuada para professores/as em exercício, efetivos/as ou temporários/as, que ministram o componente curricular de Sociologia, ou componentes de outras áreas, inserindo-os em uma rede nacional de produção de metodologias de ensino e pesquisa acerca das Ciências Sociais e Educação.

O requisito para se inscrever nesse programa de pós-graduação exige que o candidato/a seja professor/a licenciado/a em exercício, efetivo/a ou temporário/a, da Educação Básica. Tal requisito foi fundamental para a escolha do campo de pesquisa, pois, na Universidade Estadual de Londrina, tivemos três editais nos respectivos anos: 2018, com dezesseis estudantes, 2020, com nove estudantes e 2021, com oito estudantes, totalizando 33 professores/as entre

²³São elas: Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Estadual Paulista (UNESP – Campus Marília), Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA).

egressos/as e/ou cursando, que atuam em sala de aula. Este é o cenário dos sujeitos/as que compõem o nosso campo de pesquisa.

Para a coleta dos dados foi apresentado, aos/as professores/as mestres/as ou mestrandos/as, através dos e-mails institucionais e também pelo *WhatsApp* o link: [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfCogin9GnuoLSAscNvRJ2s_sqptLN7EnxBXdx3-f3gLEzoGw/viewform?usp=sharing] de acesso ao formulário. O questionário contemplou três eixos, a saber: perfil dos/as docentes, concepção de professor/a e concepção e práticas avaliativas.

O período de acesso da plataforma foi no mês de abril do ano vigente E, logo na introdução do questionário, apresentou-se um termo de consentimento, que esclareceu os objetivos, os/a responsáveis, os prazos e as formas de divulgação dos dados. Por se caracterizar como uma pesquisa de opinião, o estudo não foi submetido ao Comitê de Ética de Pesquisa envolvendo seres humanos, conforme já explicados pelos critérios da Resolução n.510, de 07 de abril de 2016 – nas notas introdutórias desta Dissertação.

Neste contexto o survey²⁴ ocorreu pela plataforma *Google Forms*®, sem identificação dos/as participantes, com os/as docentes do PROFSOCIO da UEL, totalizando 30 questionários respondidos, sendo uma amostra expressiva da população estudada. A seguir apresentamos detalhadamente os dados coletados.

3.3 CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA DOS/AS PROFESSORES/AS PESQUISADOS/AS

Nesta seção para efetuar a caracterização sociológica dos 30 profissionais da educação, reunimos os seguintes eixos: sexo/gênero; cor/raça; idade; tempo de docência. Cabe ressaltar que essa problematização toma como

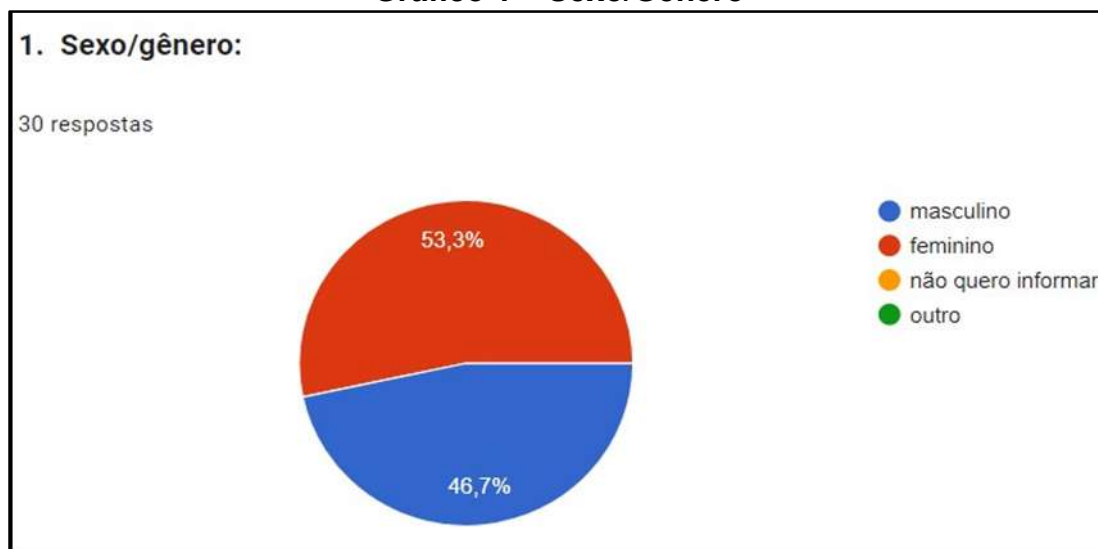
²⁴ É a forma que se dá as pesquisas de opinião pública no Brasil. Esta é destinada ao público interessado em saber como desenvolver, analisar e operar uma pesquisa de opinião. O conteúdo está voltado para o desenvolvimento das habilidades de pesquisa acadêmicas e profissionais, considerando as etapas de definição e elaboração de uma amostra, construção de um questionário, desenvolvimento da coleta dos dados em redes sociais e análise de dados com softwares gratuitos

base a concepção de interseccionalidade, na intenção de apresentar os sujeitos da pesquisa na multiplicidade de seus pertencimentos, identidades, diferenças e diversos aspectos de sua trajetória laboral, a saber o tempo de docência.

Apoiando-se em McCal, Bruna Cristina Jaquetto Pereira (2021) apresenta as potencialidades dos usos da interseccionalidade nas pesquisas, explicando-as por três abordagens apoiadas em McCall: “complexidade anticategórica”; “complexidade intracategórica”; “complexidade intercategórica”. Essas abordagens são utilizadas tanto para compreender as diferenças e pertencimentos, quanto para compreender os fenômenos multifacetados das desigualdades, como foi o nosso propósito neste estudo;

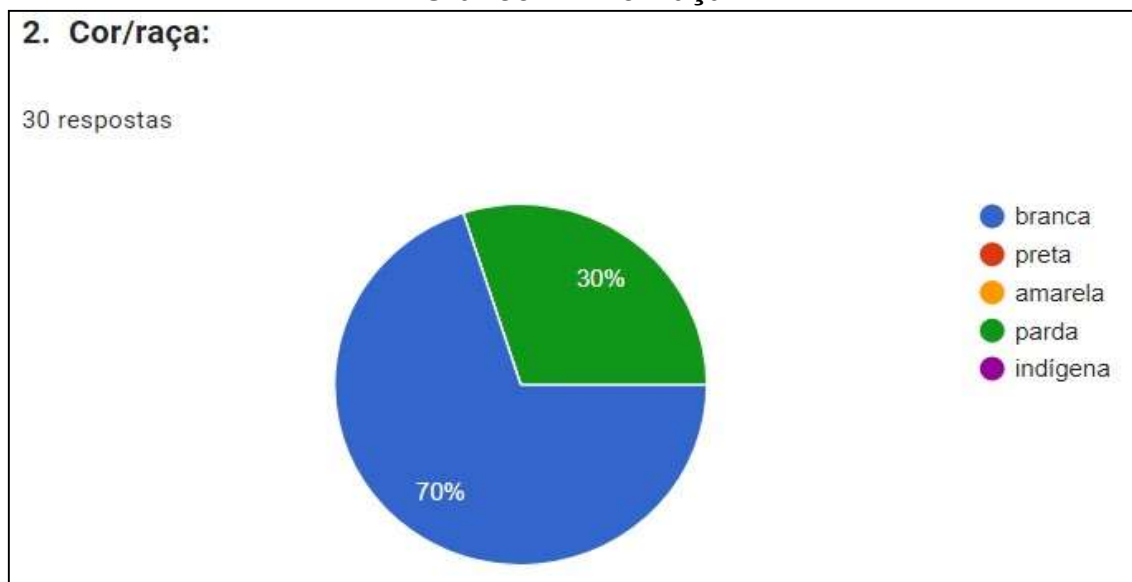
Por sua vez, Hae Choo e Myra Ferree (2010), no artigo “Practicing Intersectionality in Sociological Research”, buscaram sistematizar trabalhos sociológicos que empregam a perspectiva interseccional para estabelecer parâmetros relativos a seu uso teórico e metodológico no estudo de desigualdades. Seu argumento principal é que os estudos sobre desigualdades se tornariam mais efetivos se incorporassem perspectivas de grupos marginalizados e tratassem as desigualdades como multiplamente determinadas e interligadas, ao invés de eleger uma única instituição central de análise. Para tanto, propõem as autoras, as (os) sociólogas (os) disporiam de três tipos de ferramentas: a interpretação centrada na inclusão, o modelo centrado em processos e a análise sistêmica. (PEREIRA, 2021, p. 02).

O primeiro eixo de análise dos dados coletados trata da caracterização dos/as docentes. Conforme demonstra o gráfico 1, vimos que 53,3% são professoras e 46,7% são professores/as. A diferença entre os sexos é pouca.

Gráfico 1 – Sexo/Gênero

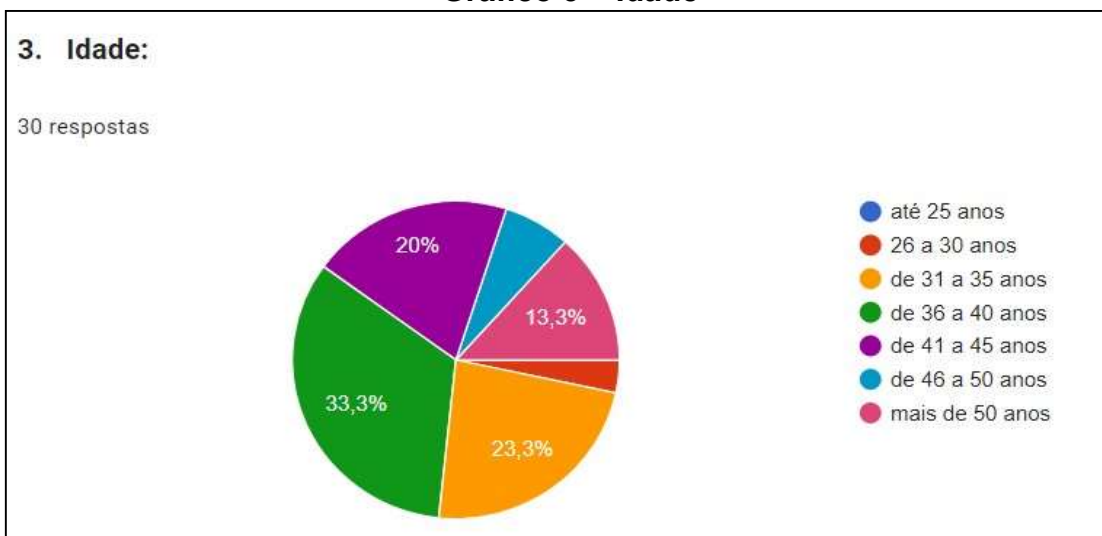
Fonte: Pesquisa sobre a avaliação do ensino de Sociologia, 2023. N = 30.

Na questão sobre a cor e a raça, os/as respondentes se identificam da seguinte cor, 70% se consideraram brancos/as e 30% pardos/as. Notamos que não houve nenhum docente que se identificou com as cores preta, amarela e indígena.

Gráfico 2 – Cor/raça

Fonte: Pesquisa sobre a avaliação do ensino de Sociologia, 2023. N = 30.

No que se refere à idade, não há nenhum professor/a com até 25 anos. A grande maioria se enquadra entre os 36 a 40 anos (33,3%), entre 31 a 35 anos (23,3%) e de 41 a 45 anos (20%), com mais de 50 anos (13,3%), de 46 a 50 anos (6,7%), de 26 a 30 anos (3,3%).

Gráfico 3 – Idade

Fonte: Pesquisa sobre a avaliação do ensino de Sociologia, 2023. N = 30.

No que se refere ao tempo de trabalho como docente no gráfico 04, obtivemos os seguintes dados: de 11 a 15 anos (36,7%), de 06 a 10 anos (26,7), mais de 20 anos (16,7%), de 16 a 20 anos (10%), e até 2 anos (10%).

Gráfico 4 – Tempo de docência

Fonte: Pesquisa sobre a avaliação do ensino de Sociologia, 2023. N = 30.

3.4 CARACTERIZAÇÃO SOCIOLÓGICA DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS/AS PROFESSORES/AS PESQUISADOS/AS

Nesta seção, para efetuar a caracterização das situações e condições de trabalhos dos/as 30 profissionais da educação, nos apoiamos nos seguintes eixos: carga horária de trabalho; período de trabalho; modalidade de trabalho. Esses eixos foram escolhidos por permitir uma dimensão maior a respeito das relações de trabalho desses/as profissionais com o campo da escola, tempo de experiência com a Educação Básica e os principais desafios que marcam o processo de precarização do trabalho docente no Estado do Paraná.

Nesse sentido, sobre a carga horária semanal de trabalho, observamos que 63,3% trabalham entre 31 a 40 horas; 16,7% trabalham entre 11 a 20 horas; e os demais se enquadram em 6,7%. Destacamos que apenas 10% delas têm até 02 anos de experiência na docência, ou seja, uma das características relevantes do público-alvo nesta pesquisa é que se trata de pessoas com muitos anos de trajetória profissional no campo da educação pública.

Gráfico 5 – Carga Horária de Trabalho



Fonte: Pesquisa sobre a avaliação do ensino de Sociologia, 2023. N = 30.

Os dados revelam a complexidade do que é cursar o Mestrado na UEL, para um/a docente da Educação Básica, que, em geral, atua na escola com mais de 20 horas semanais, morando longe do município de Londrina, com filhos e com uma carga de trabalho extenuante.

Nesse contexto, fica mais fácil compreender a desigualdade que marca as condições precárias de trabalho desse/a professor/a pesquisador/a, que precisa conciliar a leitura semanal dos textos do Mestrado em Sociologia com a preparação das aulas, das correções de trabalhos e provas. Por isso, a dificuldade, que muitos/as apresentam em se dedicar à elaboração do TCC e a importância deste trabalho de conclusão do curso ser conciliado com a prática cotidiana destes/as profissionais.

Neste percurso, o gráfico 6 revela que os/as respondentes estão trabalhando na maior parte do tempo, no período matutino (73,3%), e apenas 20% estão no período vespertino, menos ainda no período noturno (6,7%). Importante caracterizar que a maioria é constituída por mulheres, que têm filhos, que precisam se dedicar à noite e nos finais de semana para ter acesso às condições melhores de remuneração quando acessam a certificação por meio de uma pós-graduação *scripto sensu*.

Gráfico 6 – Período de trabalho

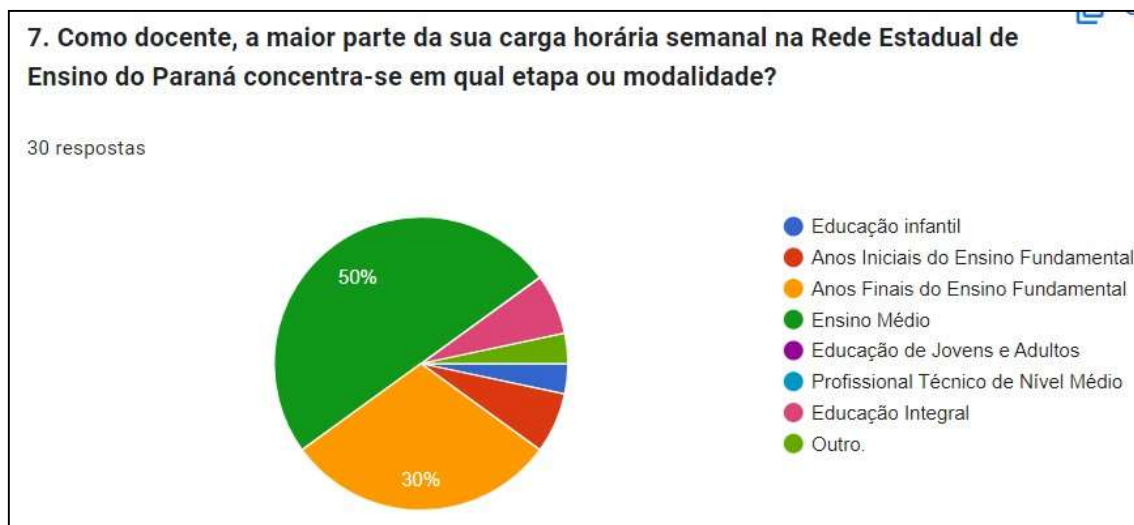


Fonte: Pesquisa sobre a avaliação do ensino de Sociologia, 2023. N= 30.

Sobre o gráfico 07 notamos que a maior parte dos/as respondentes tem a carga horária de trabalho inserida no Ensino Médio (50%), seguido dos Anos Finais do Ensino Fundamental (30%). Na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental somam-se 13,4%. E na opção 'outro' temos apenas uma docente que, atualmente, trabalha como Técnica Pedagógica do Núcleo Regional de Educação.

Não há nenhum/a professor/a atuando na escola de Tempo Integral ou com os Cursos Profissionais Técnicos de Nível Médio.

Gráfico 7 – Modalidade de trabalho

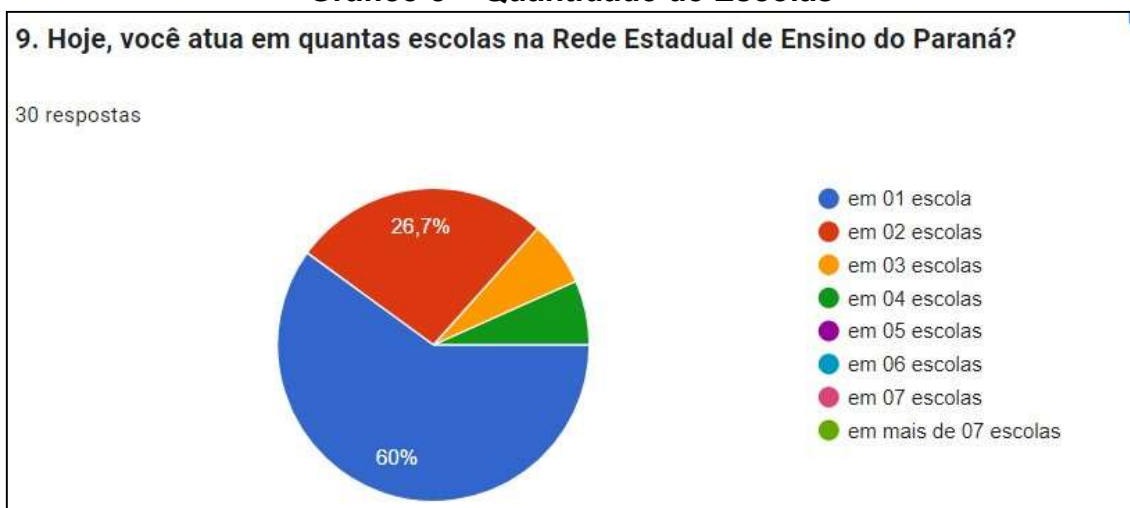


Fonte: Pesquisa sobre a avaliação do ensino de Sociologia, 2023. N= 30.

A questão número 8 trata sobre a (s) disciplina (s) em que os/as professores/as ministram na Rede Estadual de Ensino do Paraná, revelam um cenário com muitas diversidades de atuação. As disciplinas são muitas, a saber: Sociologia, História, Geografia, Cidadania e Civismo, Ensino Religioso, Projeto de Vida, Filosofia, Corresponsabilidade Social, Estudo Orientado, Pensamento Computacional, Matemática, Oficina de Humanidades (*Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAHS*), Mentoria, Eletiva, Educação Especial e Deficiência Intelectual. Alguns/as respondentes atuam como pedagogos/as, outros desenvolvem trabalhos técnicos no Núcleo Regional de Ensino de Londrina e alguns/as conciliam outros trabalhos docentes nas redes municipais de ensino.

O gráfico 8 revela a quantidade de escolas em que os/as respondentes atuam, 60% estão presentes em apenas uma escola, 26,7% em duas escolas, e entre 3 a 4 escolas, estão 13,4%.

Gráfico 8 – Quantidade de Escolas



Fonte: Pesquisa sobre a avaliação do ensino de Sociologia, 2023. N= 30.

Notamos, através destes dados, que o público-alvo dessa pesquisa é formado por docentes com uma vasta experiência no campo da Educação Básica e também com uma multiplicidade de funções, demarcada pela atuação no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, atuando/a como pesquisadores/as e também como gestores/as em diferentes instituições educacionais da rede pública.

3.5 CONCEPÇÕES SOBRE DOCÊNCIA

O segundo eixo do formulário da pesquisa trata-se sobre a concepção de professor/a. Aos/as respondentes foi proposto à questão aberta (número 10): **“Como você se define enquanto professor/a?”** Para mostrar os resultados dessas respostas, aplicamos o recurso gráfico intitulado nuvens de palavras, cuja representação de tamanho e destaque ocorre nas frequências das palavras mais ditas nas respostas. Vejamos a figura abaixo:

*Apaixonada pelos estudantes, desanimada com o contexto (pós-pandemia, falta de autonomia, **desvalorização profissional**, redução das aulas de Sociologia, cobranças imensas).*

Mediador do diálogo com estudantes, quem escolhe as metodologias, garante acesso ao conhecimento.

Realista. Entusiasmada. Um mediador de conhecimento, crítico e consciente.

Como alguém dedicado, bem-humorado, que entende que estudantes e professores são, antes de tudo, pessoas. É aquele que media e constrói junto com o estudante o conhecimento.

*Como professor da rede estadual paranaense em uma sociedade capitalista com **governo neoliberal** (trabalho de 2015 até o momento) me defino como um trabalhador em processo de precarização, em meio a um processo de esvaziamento dos saberes (componentes bizarros do Novo EM), da **autonomia (plataformas, RCO)**, desvalorização simbólica e material (salários, plano de carreira), em uma Escola pública cada vez mais sucateada e que por suas condições empurra a maior parte dos alunos para fora da Escola. Dentro dessas condições, me defino como um professor que procura alternativas para conseguir desenvolver com os alunos uma educação que possa ser, dentro dos limites, crítica e libertadora.*

Uma pessoa que ensina, transmite conhecimentos científicos, ajuda o estudante a construir conhecimentos, apresenta caminhos e possibilidades, compartilha informações.

Sou um profissional que me dedico à educação, buscando sempre entregar o meu melhor no exercício da minha função, pois entendo que a responsabilidade dessa profissão é imensa perante os jovens.

Ainda no segundo eixo do formulário abordamos a pergunta (questão 11): **“Considerando a Reforma do Ensino Médio, qual o lugar ocupado pelo/a Professor de Sociologia? Aponte as limitações, os problemas, as facilidades no Ensino de Sociologia”**. Vejamos a figura 02 abaixo:

qualidade das aulas, pois as mesmas requerem aprofundamento o que não é possível em apenas uma aula semanal. 2. A **introdução de pseudodisciplinas**, como empreendedorismo, projeto de vida entre outras e o **esvaziamento das disciplinas críticas**, conflitam diretamente com a problematização sociológica das estruturas e problemas sociais, uma vez que atribuem ao indivíduo por meio da meritocracia a responsabilidade total pelo seu sucesso ou fracasso. O que já não era tão "fácil" desconstruir, no atual contexto ganhou uma forma mais robusta.

A baixa carga horária é o maior problema, pois demora-se muito para retornar à sala de aula e, quando isso acontece, os alunos pouco se lembram do assunto das aulas anteriores.

A reforma proporcionou o **esquecimento do ensino de Sociologia, assim estamos "amarrados" a outras disciplinas que até então não possui Cursos nas Universidades**. Ela alterou drasticamente nossa área do conhecimento. Impossível lecionar todo conteúdo necessário em apenas 2 aulas no 2º ano do Ensino médio.

O prof. de Sociologia praticamente foi excluído do quadro de disciplinas, tratado como um **trabalhador dispensável** e que não faria falta no quadro de disciplinas.

Nos currículos contém a Sociologia, mas com uma **certa insegurança**, com séries do ensino médio que não mais se aplica, com poucas aulas semanais, o que limita o aprendizado.

Com a Reforma do Ensino Médio, o professor de Sociologia tem um lugar relevante na formação dos alunos. Ele é responsável por desenvolver e aplicar conteúdos básicos de Sociologia, que contribuem para a construção de uma visão crítica sobre as relações sociais, a realidade social e suas transformações. No entanto, o ensino de Sociologia apresenta algumas limitações. Por exemplo, o tempo disponível para aprofundar os conteúdos é curto e, muitas vezes, é necessário abordar **temas de forma superficial** para cumprir a carga horária de aulas. Além disso, a falta de materiais didáticos adequados ao Ensino Médio também dificulta a eficácia das aulas.

Atualmente, com as manifestações contra a reforma acredito que estamos reconquistando o protagonismo, mas ainda há uma caminhada pela frente. Vivemos 4 anos na escuridão, no retrocesso. A chegada de um líder de esquerda novamente ao Planalto fomenta uma esperança.

Eliminou a autonomia docente, de currículo e da possibilidade da construção acadêmica da disciplina na educação básica. Poucas aulas. Muitas turmas. Desespero. Conteúdos suprimidos.

*A Reforma do Ensino Médio piorou as condições de trabalho para os professores de Sociologia, pois diminuiu a carga horária da disciplina. Daí o **professor de Sociologia deve condensar os conteúdos, avaliar de forma precária**, pois tem menos tempo.*

Concepção de avaliação – na relação indireta com VESTIBULAR-SISU

A reforma reduziu o espaço da Sociologia no currículo. Ocorreu a diminuição das aulas. Aumentou o número de escolas.

*Diante da reforma do ensino médio o professor de Sociologia teve perdas enormes quanto a redução da carga horária de sua disciplina, o que tem consequências principalmente aos professores contratados pelo PSS Processo Seletivo Simplificado. Já os professores concursados tem ocupado outros espaços, como a **"disciplina" de projeto de vida**. Os professores de Sociologia tem contribuído ao demonstrar os problemas desta reforma, visto o aprofundamento das desigualdades educacionais com tal reforma. Sendo estes os profissionais, juntamente com os demais das áreas de humanidades vem debatendo estas questões no interior das escolas.*

Uma parte mínima do conteúdo foi incorporada no Projeto de vida. E pode ser incorporado outros conteúdos na proposta do Estado. No segundo e terceiro ano às aulas foram reduzidas o que dificulta o trabalho do professor.

*O professor de Sociologia ficou deslocado ou sem espaço de atuação, os alunos ficaram defasado de um conteúdo extremamente relevante, tanto para acessar o ensino superior ou mesmo como um conhecimento necessário para uma vida cidadã. Nos **sobrou projeto de vida**, pensamento computacional, mentoria, dentre outras matérias que não exigem formação específica e para a qual também não temos formação. Acho que o maior problema (para mim) não é "não ter formação" (porque me mantenho estudando constantemente), mas sim **NÃO QUERER trabalhar com isso**.*

Por abordar assuntos da sociedade contemporânea nas dimensões social, política, econômica e cultural, a Sociologia colabora para que, na condição de disciplina escolar, tem por objetivo instigar o pensamento crítico e reflexivo, permitindo ao

estudante relacionar os conteúdos abordados em sala de aula com da vida cotidiana buscando compreendê-las e ter uma participação positiva na sociedade.

*Com a Reforma do Ensino Médio, a Sociologia deixou de ser disciplina obrigatória, perdendo carga horária nos currículos escolares. O professor de Sociologia acaba assumindo disciplinas dos chamados itinerários formativos, como **Projeto de Vida, Pensamento Computacional** entre outros.*

*Perdemos espaço. Sociologia no NEM não tem importância. Infelizmente houve uma **redução significativa da carga horária** de Sociologia, o que obrigou o professor a complementar com outra disciplina, como **projeto de vida**. Hoje o estudante tem acesso aos conteúdos de Sociologia apenas no 2º ano do Ensino Médio, em que os conteúdos dos 3ºs anos serão vistos em apenas 1 ano, dificultando todo o processo de ensino aprendizagem.*

*A reforma vem de uma agenda que vai além da escola, a recente polarização e **discurso anticiência** prejudicaram muito as disciplinas sociais dentro e fora de sala de aula.*

Com a retirada da Sociologia do 1º ano, os professores de Sociologia tiveram uma redução da carga horária disponível e acabaram pressionados a assumir mais aulas de Ensino Religioso ou de Projeto de Vida. Considerando esse contexto, considero extremamente importante disputarmos e ocuparmos o componente Projeto de Vida, em função do conteúdo do componente ser mais adequado aos professores de Sociologia.

*Com a reforma do ensino médio vieram algumas mudanças quanto a oferta de algumas disciplinas, no caso da Sociologia, ficou a critério das escolas e redes de ensino, podendo ser ofertadas como disciplinas eletivas ou integradas a outras áreas do conhecimento. O ensino da Sociologia propicia o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade reflexiva, a compreensão das relações sociais, culturais e políticas, a formação da consciência cidadã, entre outras. No entanto, o ensino de Sociologia também pode enfrentar algumas limitações e desafios, como a falta de formação adequada dos professores para atuarem na disciplina, a resistência de alguns alunos e famílias em relação aos conteúdos abordados, a **ausência de material didático atualizado** e a falta de espaço no currículo escolar.*

Os trechos das falas dos/as professores/as revelam o grau elevado de criticidade acerca de suas próprias condições de trabalho, assim

como consciência das alternativas para modificarem as relações desiguais vigentes.

4. CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA SOBRE AVALIAÇÃO

No terceiro e último bloco, apresentamos as questões sobre a avaliação. O gráfico 09 nos revela que **70% dos/as entrevistados/as definem a avaliação como um instrumento redefinido da prática**, 16,7% como instrumento de verificação e 13% optaram por outros. Dentre estes outros, observamos as seguintes respostas:

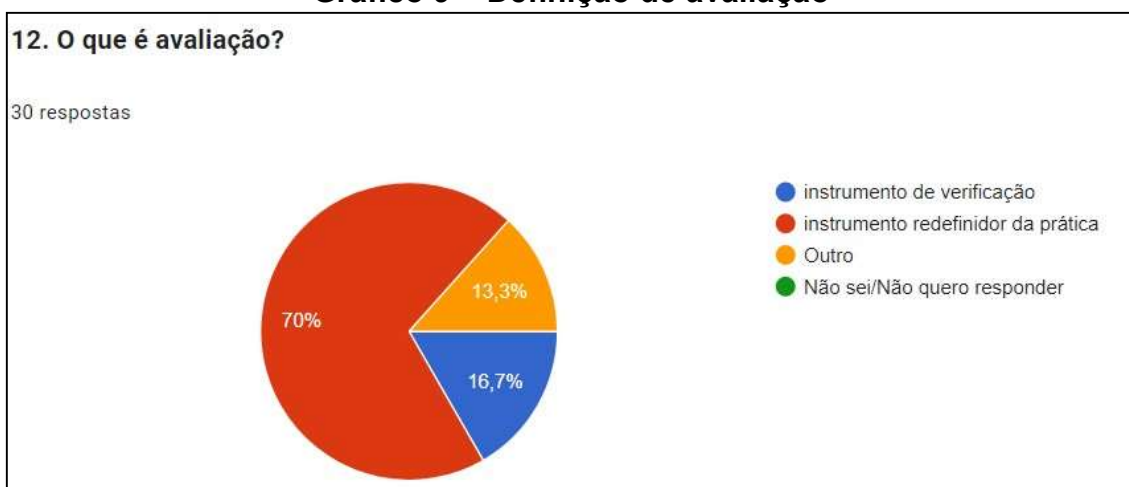
Avaliação pode ser de verificação, diagnóstica, somatória e formativa. E redefinidor da prática docente quando o professor compreende a importância de cada uma delas para o processo de ensino-aprendizagem. Há necessidade de saber de fato os objetivos e critérios avaliativos que pretendem alcançar.

Constitui tanto um instrumento de verificação como de redefinidor da prática. Busca pela aplicabilidade do conteúdo estudado.

Penso que é um instrumento de verificação do aprendizado do aluno, assim como um instrumento de redefinição ou avaliação da prática metodológica do professor

Para mim a resposta se refere aos 2 primeiros itens, pois pela avaliação se verifica a aprendizagem, mas também se redefine a prática pedagógica.

Gráfico 9 – Definição de avaliação



Fonte: Pesquisa sobre a avaliação do ensino de Sociologia, 2023. N = 30.

O gráfico 10 demonstra a modalidade de avaliação mais usada pelos docentes, sendo elas: **66,7% fazem uso da avaliação formativa**, ou seja, situa o professor e estudante durante um processo de ensino e aprendizagem, 23,3% utilizam a avaliação somativa, compreendida como aquela que situa o professor e estudante no final de um processo de ensino e aprendizagem e por último 10% a avaliação diagnóstica, sendo aquela que situa o professor e estudante no início de um processo de ensino-aprendizagem.

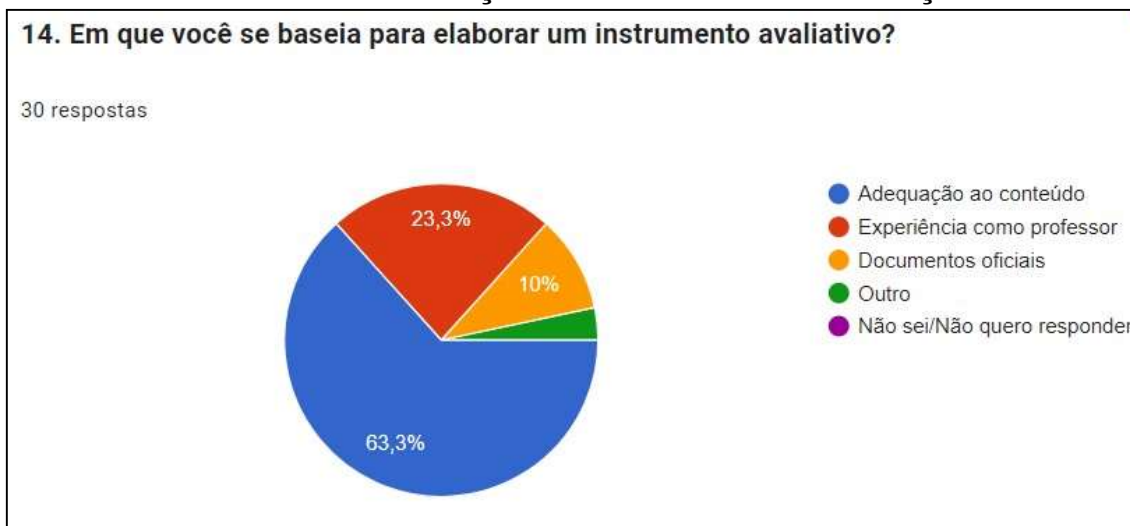
Gráfico 10 – Modalidade de avaliação



Fonte: Pesquisa sobre a avaliação do ensino de Sociologia, 2023. N = 30.

O gráfico 11 busca identificar em que os/as professores/as se baseiam para elaborar um instrumento avaliativo. Os dados nos apontam que **63,3% procuram adequar ao conteúdo**, 23,3% se baseiam na própria experiência como professor/a, 10% nos documentos oficiais e 3,3% optaram pelo 'outro', explicando que seria "*Todos os itens mencionados, além do tempo/espaco disponível*".

Gráfico 11 – Elaboração do instrumento de avaliação



Fonte: Pesquisa sobre a avaliação do ensino de Sociologia, 2023. N = 30.

O gráfico 12 investiga como o/a professor/a aborda a avaliação quando ela não atinge as suas expectativas. Os dados apontam que **46,7% replanejam a prática educativa**, 23,3% explicam o conteúdo novamente, 16,7% passam um trabalho para ajudar a nota, 13,3% optaram pelo 'outro', sendo explicado nas respostas abaixo:

Quando estava em sala de aula e hoje no repasse de informações em reuniões, busco, sempre que possível, retomar as explicações de forma diferente para atingir os objetivos. O que às vezes é complicado devido o tempo que temos para cumprir prazos seja dentro ou fora da sala de aula devido a organização burocrática (prazos, documentos, etc).

Sempre que possível explico novamente o conteúdo, passo uma outra avaliação para ajudar o aluno e replanejo minha prática.

Passo algum trabalho para que os alunos revisem conteúdo e recuperem nota.

Na questão anterior, geralmente adoto as práticas de explicar novamente e também de replanejamento.

Os dados ainda revelam que nenhum dos entrevistados optaram pela alternativa "atribui notas e fecha o sistema".

Gráfico 12 – Resultado de avaliação



Fonte: Pesquisa sobre a avaliação do ensino de Sociologia, 2023. N= 30.

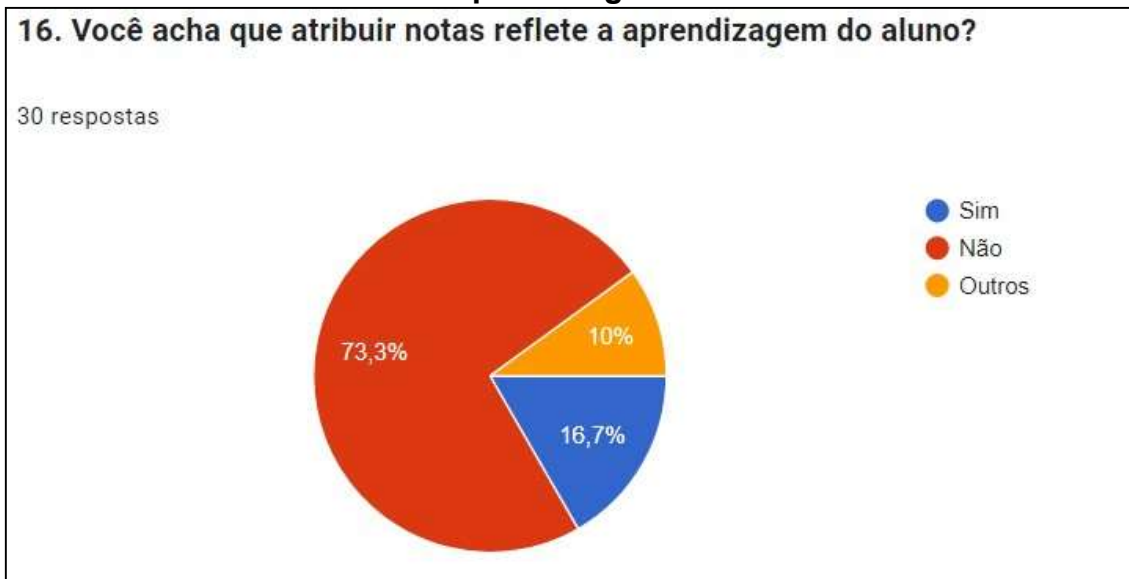
A pergunta do gráfico 13 investigou se para os/as docentes as notas atribuídas representam a aprendizagem do aluno. Notamos, por intermédio dos resultados, que 73,3% disseram que 'não', 16,7% optaram pelo 'sim' e 10% escolheram 'outros'. Ao explicar o que significa esse 'outro' obtivemos as respostas:

Acho que atribuir nota pode refletir a aprendizagem sim, mas nem sempre, pois dependerá de como a avaliação é elaborada, como os estudantes estão enganados nas aulas, etc.

Notas não refletem aprendizagem, mas incentivam. É a recompensa que boa parte deles consegue enxergar por um "bom trabalho".

Dependendo do tipo e do processo da avaliação, pode ser uma medida.

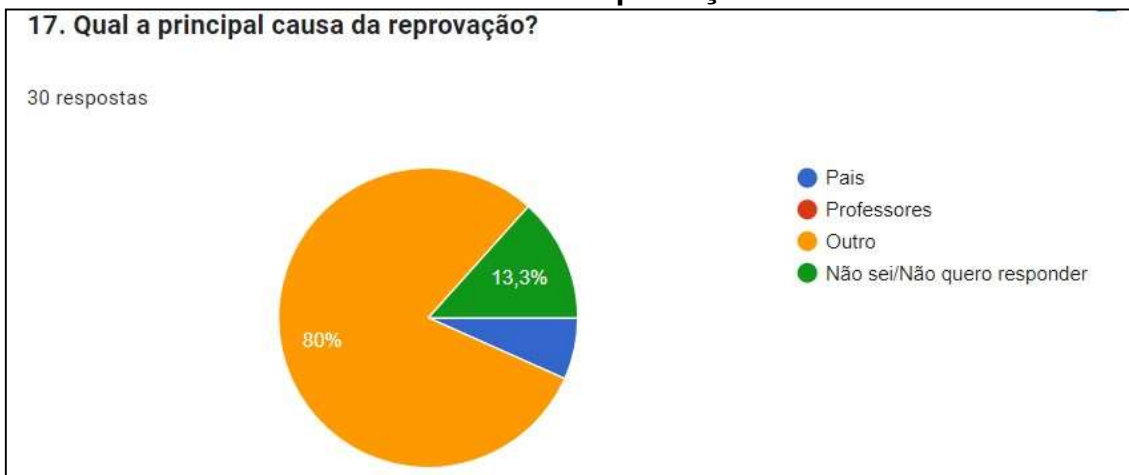
Gráfico 13 – Aprendizagem do/a discente



Fonte: Pesquisa sobre a avaliação do ensino de Sociologia, 2023. N = 30.

Já o gráfico 14 indaga aos/as respondentes **sobre a principal causa de reprovação e constatamos que 80% optaram pelo 'outro'**, 13,3% escolheram a opção 'não sei/não quero responder', 6,7% disseram ser os pais. Não houve escolha na opção 'professores/as'.

Gráfico 14 – Reprovação



Fonte: Pesquisa sobre a avaliação do ensino de Sociologia, 2023. N = 30.

Ressaltamos que os/as respondentes justificaram o que significa o 'outro'. E ao aplicar o recurso das nuvens de palavras, encontramos a figura 03, em que se destacam as palavras: **múltiplos fatores, aprendido, estudante, trabalho, escola.**

*A causa da reprovação está associada a vários fatores como: problemas dentro e fora da instituição familiar, drogas, **evasão escolar, desinteresse**. E cada caso é particular.*

São uma série de fatores, dentre eles, o apoio dos pais em fazer com que o estudante estude em casa, outro é a falta de interesse do próprio estudante, além dos fatores internos e estruturais do próprio sistema de ensino que é falho e que afeta a qualidade da aula que o prof. entre eles, o número excessivo de estudantes por sala de aula.

Atualmente não atribuo a um único fator. Demanda pesquisa.

Desinteresse dos estudantes, falta de situação econômica favorável. São diversos os fatores que contribuem para reprovação.

Praticamente não há reprovação. A não ser por faltas. Que muitas vezes está relacionado a problemas familiares.

De forma geral, a reprovação se deve a fatores externos à escola. No entanto, essas múltiplas causas não escondem fatores internos ao processo de ensino e aprendizagem.

O processo de aprendizagem tem vários fatores, contexto escolar, familiar, as políticas educacionais. A reprovação é a conjugação destes fatores.

A reprovação do aluno só ocorre quando foram esgotados todos os instrumentos e estratégias de ensino aprendizagem, de avaliação e até mesmo de orientação ao aluno.

A reprovação do aluno reflete mais um problema social, emocional que a própria aprendizagem. Pois ela ocorre quando o aluno praticamente desiste da escola. A escola procura de todas as formas auxiliar o aluno, a reprovação ocorre normalmente em último caso.

Uma mistura de toda vivência e particularidades do/a estudante.

Acredito que o aprendizado depende tanto do comprometimento do aluno e dos pais assim como do professor e de políticas públicas que proporciona uma educação eficaz.

Contexto geral em que está inserido o aluno, seja reflexo das suas condições sociais o apoio da comunidade escolar, e as condições de trabalho do professor (falta de tempo para dar atenção individualiza) entre outras.

Na frequência das palavras que se repetem identificamos a **aprendizagem, processo, avaliar, estudante/aluno, ensino**. Destacamos algumas respostas que colaboram para a reflexão da questão, sendo elas:

A avaliação serve para que o professor compreenda se o estudante compreendeu os conteúdos trabalhados, de forma diagnóstica e caso não tenha se apropriado o professor deverá elaborar outras formas para auxiliar o estudante na compreensão desse conteúdo.

1. Para o sistema: averiguar as competências e habilidades desenvolvidas no processo ensino-aprendizagem, aferindo-se notas e promovendo os alunos. 2. Para o professor de Sociologia, um instrumento de catarse.

Infelizmente para o Estado devemos cumprir o papel de avaliar nossos alunos. Digo infelizmente pois o fator nota é necessário para ele, porém, na maioria das vezes é manipulado, alterado mostrando a incoerência desse processo. Assim o problema também se concentra em colegas de trabalho que tornam sua prática tradicional e resistente. Da direção que também pede a manipulação dos resultados visando "possível garantia de sucesso".

Avaliar para ver a compreensão do estudante sobre os conteúdos.

A avaliação é essencial para medir o progresso, identificar as competências dos alunos e identificar áreas de melhoria para a educação. É uma ferramenta importante para verificar se os objetivos educacionais estão sendo alcançados.

Avaliar somente no sentido de cumprir protocolos, pois no caso de História e Sociologia os instrumentos podem ser outros.

É necessário para que possamos aferir o quanto o conhecimento científico está sendo apropriado pelos alunos. Para incentivar o processo de aprendizagem.

Para repensar o processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação pode me permitir saber sobre a compreensão dos estudantes a partir do meu trabalho.

Reavaliar a prática pedagógica.

Para readquirir a prática ensino aprendizagem.

Para identificar os acertos e erros do processo educativo.

Avaliar para redirecionar os aspectos pedagógicos, identificar as lacunas e falhas no processo de ensino e aprendizagem.

Onde o professor reflete a sua própria prática e a partir dessa reflexão se auto avalia e planeja a sua ação.

Saber do que o estudante apreendeu.

Porque é um parâmetro tanto ao professor como para o aluno.

Para ter um feedback do aluno, bem como, a reorganizar a prática docente, repensar e melhor adaptar conteúdo escolar a linguagem do aluno.

Para acompanhar aprendizagem, observar avanços.

Para diagnosticar o que os estudantes assimilaram do conteúdo, repensar e reorganizar a prática docente.

Para saber como está o aprendizado.

A avaliação é uma ferramenta diagnóstica da educação.

Para ter um norte a respeito da relação entre conteúdo e aprendizado, adequação de metodologias, diagnóstico de possíveis dificuldades.

Para compreender os desdobramentos e resultados do processo de aprendizagem.

Avaliar é instrumento necessário para autoavaliação do trabalho do professor e da verificação de aprendizagem dos alunos.

Para saber se a prática docente está em consonância com as expectativas dos discentes

Elencamos também algumas respostas consideradas relevantes para nossa pesquisa, são elas:

De diferentes formas, escrita, oral, debates, discussões, através das atividades no dia a dia.

De forma que os alunos possam construir o conhecimento fazendo conexões entre conteúdo e realidade.

De todas as formas. Com todos os materiais disponíveis e sempre observando o desenvolvimento do aluno. O conteúdo que ele trouxe e o que ele possivelmente aprendeu ao decorrer do trimestre.

No final de cada atividade com conversa e questões simples para reforçar o que foi dado em sala. No final do bimestre com uma prova com questões mais complexas.

De diferentes formas, estabelecendo objetivos e critérios claro.

Através da participação, das experiências expostas. A avaliação deve levar em conta os objetivos e resultados esperados do processo de ensino-aprendizagem, além de acompanhar o desenvolvimento dos alunos. O processo de avaliação deve ser transparente, justo e objetivo e deve incluir todos os alunos envolvidos. Além disso, o processo de avaliação deve ser dinâmico e contínuo, com acompanhamento constante de progresso e adaptação ao longo do tempo.

Cotidianamente. Comparar o aluno com ele mesmo, não com os demais.

De acordo com a necessidade de cada aluno, sem deixar de observar os regimentos e padrões legais.

De múltiplas formas, levando em consideração que aos estudantes devem ser oferecidas possibilidade de dialogarem, se posicionarem em relação aos conteúdos.

Certamente com instrumentos variados que permitam a compreensão de diferentes formas de aprendizado e aplicação de aprendizado.

Através de diferentes instrumentos de avaliação e de recuperação de conteúdos. Sendo privilegiando os aspectos positivos, onde os erros não sejam motivo de punição, mas sim, objeto de análise e reflexão, ou seja, são parte do aprendizado.

Práticas e teóricas.

Com recursos diversificados, buscando permitir flexibilidade na aplicação da nota.

Utilizar variados métodos de avaliação como provas objetivas e descritivas, resoluções de atividades, seminários, produção de cartazes e vídeos, trabalhos de pesquisas, entre outros

De forma cumulativa e processual.

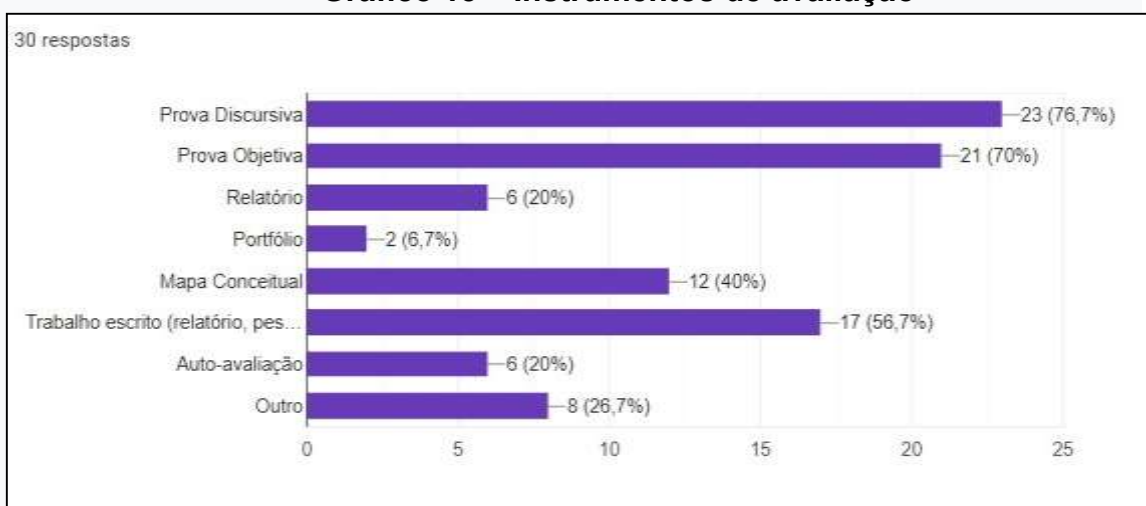
Oralmente (dialogando) e através de recursos escritos e visuais.

Os dados mostram que há um comprometimento da autonomia docente que pode ser mensurado pela falta de tempo para se dedicar ao planejamento e as avaliações das atividades.

4.1 TIPOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO

O gráfico 15 aborda os três instrumentos mais utilizados pelos/as professores/as, sendo eles: 76,7% prova discursiva, 70% prova objetiva, 56,7% trabalho escrito (relatório, pesquisa bibliográfica, projeto etc.), 40% mapa conceitual, 26,7% optaram pelo 'outro', 20% relatório e auto avaliação, 6,7% portfólio. Vale ressaltar que estes outros se enquadram em: rodas de conversas, debates, atividades lúdicas, produção de matérias didáticos, expressões artísticas, atividades em grupo, apresentação oral.

Gráfico 15 – Instrumentos de avaliação



Fonte: Pesquisa sobre a avaliação do ensino de Sociologia, 2023. N = 30.

Sim, há características específicas da avaliação em Sociologia. Uma das principais características é que a avaliação deve levar em conta os fatores sociais e culturais envolvidos na situação avaliada. Isso significa que o avaliador deve considerar os fatores sociais, como a influência da cultura, a estrutura social e a hierarquia de relações, bem como os fatores culturais, como a língua, os costumes e as crenças, ao avaliar uma situação. Além disso, a avaliação sociológica deve levar em consideração os fatores históricos e políticos. Assim, o avaliador deve ter em mente que os indivíduos, grupos e sociedades estão em constante mudança e que as soluções propostas devem levar em conta essas mudanças.

Sim. O debate, a exposição de ideias, os exemplos cotidianos devem ser levados em consideração.

Não sei dizer.

Produção de textos interpretação de texto e imagem.

A avaliação em Sociologia deve ser capaz de captar o quanto os alunos conseguem dialogar com os conteúdos. Deve oferecer possibilidade para que os alunos expressem suas imaginações Sociologia.

Não. Creio que toda a oportunidade de avaliação deveria contemplar múltiplas formas de avaliação.

Sim, o ensino de Sociologia tem objetivos específicos, como o Estranhamento. Os instrumentos avaliativos devem dialogar com estes objetivos.

*Sim, a avaliação na disciplina de Sociologia não pode ser um instrumento de mera classificação e punição ao aluno. É uma disciplina que visa a discussão, a formação do pensamento crítico, a reflexão e o engajamento as questões sociais o que não condiz com instrumentos de avaliação fechados, classificatório e punitivo. A **avaliação deve englobar debates, seminários, relatórios, pesquisa, produção de texto** o que proporcione ao aluno o desenvolvimento do pensamento e **imaginação sociológica**.*

Sim. O desenvolvimento da própria Sociologia, da escrita, da interpretação também.

A disciplina permite uma criticidade maior por parte do aluno.

Buscar verificar a capacidade de mobilização crítica do conteúdo sociológico aplicado, ou seja, mais relevante que

decorar conteúdo em si, é se apropriar do método sociológico, poder identificar o objeto de pesquisa da Sociologia.

Textos, contextos, referências bibliográficas da área.

Não, todas as disciplinas utilizam métodos semelhantes de avaliação.

Não sei como explicar.

Em Sociologia é preciso treinar o olhar sociológico do estudante e isso não é apenas decorar o conteúdo, vai mais além. Precisa aprender a observar, refletir, requer paciência, tanto do aluno, quanto do professor. Demanda tempo para que esse processo aconteça.

Sim, como o aprendizado da consciência sociológica.

Sim, pois a Sociologia tem uma relação com a vivência imediata do aluno.

De modo geral, creio que não. Como toda área do conhecimento, deve avaliar os processos e buscar integrar as áreas do conhecimento e formar uma práxis.

Na minha prática não.

Na questão 21, foi solicitado aos/as participantes que descrevessem um procedimento avaliativo que represente uma inovação em relação aos modelos já propostos de avaliação. Apresentamos abaixo as respostas que obtivemos:

Acredito que não tenho nenhum método avaliativo inovador, porém gosto muito da prática da oralidade, com apresentações de trabalhos e debates.

Projeto "Escola dá Vida" - neste projeto desenvolvido durante todo ano letivo (antes pandemia e antes reforma E.M.), os alunos são sujeitos do processo ensino aprendizagem. Em suas diferentes etapas, o discente será mobilizado para reconhecer e buscar superar suas dificuldades. Ao final, se auto avalia sobre a importância do projeto para sua formação acadêmica e para sua vida pessoal.

Gosto de trabalhar a avaliação por meio de roda de debates.

Utilizo muito os debates em sala de aula. (Mas não considero inovador). Formação de partidos políticos entre os alunos para desenvolver a criticidade.

Acho que nunca fiz uma avaliação inovadora.

No momento, nada a constar.

Pedi aos alunos que fizessem uma propaganda eleitoral (vídeo) sem partidos políticos como se fosse eleições escolares, depois vimos todos nas salas as propostas, e ficou muito bom.

Recentemente, desenvolvi um novo método de avaliação que incentiva os alunos a desenvolver suas habilidades de pensamento crítico e criativo. Utilizei uma abordagem de aprendizagem baseada em projetos, onde os alunos foram divididos em grupos e cada grupo foi responsável por desenvolver um projeto de pesquisa. Durante o processo de aprendizagem, os alunos foram incentivados a aplicar seus conhecimentos e habilidades adquiridas ao longo do semestre para criar um projeto inovador. Eu avaliei cada projeto através de uma combinação de critérios que incluem análise do conteúdo, criatividade, raciocínio lógico, habilidades de pesquisa, formatação e entrega.

Na época não levava esse nome, mas atualmente é a sala de aula invertida. Sempre que posso e que tenho a oportunidade, jogo um tema antes para ser desenvolvido/ debatido por eles na próxima aula.

Metodologias ativas.

Atividades por projetos.

O sociodrama. Os estudantes dramatizam questões sociológicas.

Alguns instrumentos que exploram a subjetividade entre personagens e papéis sociais.

Prova em fases.

Relação da temática histórica com a atualidade.

Realizei os diários sociológicos.

Na avaliação procuro acompanhar o desenvolvimento do aluno, os seus avanços. Para isso, procuro desenvolver seminários a fim de acompanhar o engajamento, o interesse do aluno e a sua postura enquanto pesquisador. Um jogo de Sociologia.

A utilização do Canva. O recurso permite que o aluno utilize vários recursos possibilita transmitir o que aprendeu.

A roda de conversa, estruturada de forma em que todos se expressem.

Quando trabalho "temas" (trabalho, indústria cultural, desigualdade, etc.), tenho gostado de pedir apresentações seguido de produções audiovisuais e/ou usar metodologias de pesquisa da área do design (simplifica e direciona melhor o processo e os estudantes conseguem fazer recortes dentro do tema que lhe interessam mais).

Os alunos foram incentivados a produzir mapa mental no Canva.

Não consigo lembrar.

Trabalhos práticos que envolva diferentes linguagens artísticas.

O desenvolvimento da metodologia em uma perspectiva sociológica.

Construção de um memorial da ditadura militar com entrevistas e análise de notícias, os alunos entrevistaram colheram informações, criaram uma sala temática e foram guias para visitantes.

Não considero minhas práticas avaliativas necessariamente inovadoras em um sentido metodológico, pois busco desenvolver e aplicar os fundamentos da pedagogia histórico-crítica.

Não tenho nada inovador.

E a última pergunta da pesquisa indagou os/as docentes se havia alguma outra questão/comentário que gostariam de registrar sobre avaliação e que não tenha sido perguntado no questionário. Dentre as respostas, a maioria não quis deixar nada registrado, sentiram contemplados. Dos que se manifestaram, destacamos algumas opiniões, a saber:

Lembrar que a reforma do E. M. torna superficial a aprendizagem bem como os processos avaliativos. O que importa são índices e não qualidade.

Sim, gostaria de destacar a importância de se utilizar a avaliação como um processo contínuo, que ajude a identificar e endereçar problemas e oportunidades de melhoria. A avaliação não deve ser vista como um processo único, mas como uma ferramenta de monitoramento e avaliação contínua para medir o progresso e aumentar o desempenho.

A importância da vista de provas, os alunos estarem com a avaliação em mãos e debater com o professor sobre as questões utilizadas.

Para que serve a avaliação? A resposta dará pistas sobre o entende por avaliação. Uma avaliação que serve para aprovar ou reprovar, classificatória consequentemente terá instrumentos com este fim, punitivo. Já a avaliação diagnóstica, ou uma avaliação do processo de ensino e aprendizagem, onde o próprio professor se auto avalia terá outros objetivos como o desenvolvimento do aluno e o redirecionamento da prática pedagógica.

A avaliação pessoalmente serve de análise para meu processo educacional e metodológico, enquanto tenho muitas críticas ao sistema avaliativo escolar exigido pelo governo.

Em síntese, os/as mestres/as e mestrandos/as do PROFSOCIO, da UEL, participantes da pesquisa sobre avaliação se destacam por serem a maioria do sexo feminino (53,3%), de cor branca (70%), estão na faixa etária de 36 a 40 anos (33,3%). São professores/as que atuam na Rede Estadual de Ensino do Paraná há 15 anos (36,7%), trabalham com uma carga de 40 horas por semana (63,3%), no período matutino, na modalidade do Ensino Médio (50%) e nos Anos Finais do Ensino Fundamental (30%). Atualmente atuam em 1 ou 2 escolas, ministrando a disciplina de Sociologia, além de tantas outras como: Ensino Religioso, História, Cidadania e Civismo, Projeto de Vida, Geografia, Filosofia, Corresponsabilidade Social, Estudo Orientado, Pensamento Computacional.

Ao se definir como docente se veem como aquele/a professor/a mediador/a, pesquisador/a e comprometido/a com uma educação pública, emancipatória e de qualidade. Para os/as pesquisados/as houve uma redução desastrosa do lugar em que o professor ocupa na escola, por consequência da Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/2017.

Para os/as docentes a avaliação é um instrumento redefinidor da prática (70%) e de verificação (16,7%) e a forma mais utilizada é a formativa, pois situa o professor e o aluno durante um processo de ensino e aprendizagem (66,7%). Segundo os/as participantes, adequação ao conteúdo (63,3%) e a experiência como professor (23,3%) são eixos fundamentais para a escolha de um instrumento avaliativo. E quando o resultado de avaliação não foi o esperado, os/as entrevistados/as afirmaram que replaneja a prática educativa (46,7%) e explica o conteúdo novamente (23,3%). No entanto, as notas não refletem a aprendizagem do aluno (73,3%) e são várias as causas de reprovação, entre elas, destacam o próprio estudante, a escola, a família, o trabalho e as dificuldades de aprendizagem.

Ao serem indagados sobre o porquê, quando e como avaliar, muitos/as responderam ser um processo de autoavaliação das próprias práticas pedagógicas, averiguando se houve apreensão de conteúdos da parte dos/as discentes e que ela deve ocorrer diariamente e de todas as formas/instrumentos necessárias/as para acompanhar o processo de ensino-aprendizagem. Os instrumentos de avaliação mais utilizados pelo grupo pesquisado são: a prova discursiva (76,7%), a prova objetiva (70%) e o trabalho escrito (56,7%), como relatório, pesquisa bibliográfica, projeto, entre outros.

Para a maioria dos/as participantes, há características específicas da avaliação em Sociologia. O avaliador precisa estar atento ao processo de alfabetização sociológica, isto é, ao uso da imaginação sociológica considerando os fatores históricos, sociais, econômicos, culturais e políticos em que os/as jovens estudantes estão inseridos. Os/as docentes destacaram os procedimentos avaliativos considerados por eles/as inovadores, como: rodas de conversas, sociodrama, metodologias ativas, aulas invertidas, diários sociológicos, debates, projetos, etc.

Destacamos ainda que muitos/as disseram que nas práticas avaliativas não tem nada de inovador, seguem as orientações dos documentos oficiais e do acúmulo de suas experiências em sala de aula. Por fim, deixamos um espaço aberto no formulário com a pergunta: “Há alguma outra questão que você gostaria de falar sobre avaliação e que não tenha sido perguntado no questionário”. A maioria disse que não havia nada a acrescentar, no entanto, outros responderam afirmando a importância de repensar continuamente os

processos avaliativos, primeiramente de si mesmos, na condição de seres em construção, depois do sistema educacional, que torna superficial a aprendizagem, da escola, que muitas vezes exclui, e dos estudantes, que estão inseridos em condições de muita vulnerabilidade social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Esses educadores não vieram da Educação para a transformação da realidade. Eles fizeram o caminho inverso: vieram da transformação da realidade para a Educação e para a concepção dos meios que o educador deve utilizar, de saber e de ação, para atingir os fins da Educação. Eles foram, sobretudo, grandes reformadores sociais, que se dedicaram à Educação porque concebiam que a Educação era o elemento central da transformação do mundo. (FERNANDES, 1991, p.30).

Baseando-nos em Luckesi (2008), defendemos que a avaliação não resolve os problemas de aprendizagem nem os demais percalços educacionais da atualidade. A ela cabe a capacidade de pesquisar os caminhos dos resultados a serem atingidos. Esses resultados dependem do que e como, enquanto profissionais da educação, gestores e sujeitos coletivos, investimos no percurso. No caminho temos os estudantes reais, as condições estruturais reais e as estratégias didático-pedagógicas que devem ser mobilizadas para modificar, sempre de modo coletivo e dialogado, tais realidades concretas.

O planejamento define os resultados e os meios a serem atingidos; a execução constrói os resultados; e a avaliação serve de instrumento de verificação dos resultados planejados que estão sendo obtidos, assim como para fundamentar decisões que devem ser tomadas para que os resultados sejam construídos (LUCKESI, 2008, p.149-150).

Nesse sentido, a avaliação serve como instrumento docente para a reformulação da prática através das informações colhidas a campo. No ato de avaliar, o docente precisa se posicionar como professor-pesquisador, interessado a investigar, inclusive os sentidos de sua própria prática. Partilhamos com Luckesi (2008) a concepção do ato de avaliar como um ato de investigar, um ato de produzir conhecimentos, equivalente ao ato da pesquisa científica, que busca desvendar a realidade de modo sistemático, planejado e consciente.

A avaliação deve ser praticada com o mesmo rigor da metodologia científica, respaldada mais na ética do que na estética da pesquisa. Esse rigor metodológico exige dos profissionais da educação planejamento e critérios muito bem definidos na coleta de dados sobre a aprendizagem dos

estudantes e sobre sua própria atuação enquanto mediador no processo de ensino e aprendizagem. Exige-se sistematicidade com os mesmos rigores científicos nos quais um cientista responsável se apoia para observar a realidade, antes e depois de intervir nela. O caráter diagnóstico da avaliação, ou seja, a avaliação percebida como instrumento dialético da identificação de novos rumos, não significa menos rigor na prática de avaliar.

Esse rigor almejado na avaliação formativa, conforme Luckesi (2008), significa considerar critérios básicos que perpassam pela apreensão dos conceitos básicos da ciência, articulados com a prática social; a capacidade de argumentação fundamentada teoricamente; a clareza/coerência na exposição das ideias daquela determinada área de conhecimento; a mudança na forma de olhar e compreender os problemas sociais. Ao retomar essas ideias não estamos querendo afirmar que cabe ao professor sozinho todas as responsabilidades pelo sucesso ou fracasso no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio.

Ao educador individual não pode ser imputada a responsabilidade por todos os desvios da educação. Porém, quanto pior for o exercício de seu trabalho, menores serão as possibilidades de que os estudantes, de hoje, venham a ser cidadãos [...] com capacidade de compreensão crítica do mundo, condições de participação e capacidade de reivindicações dos bens [...] aos quais têm direito inalienável (LUCKESI, 2008, p.122).

O que se pretende enfatizar aqui é o papel intransferível do professor no ato de avaliar, que pode ser, antes de tudo, um exercício de reflexão, com todo rigor teórico-metodológico e pedagógico que uma prática educativa democrática exige. Ainda é recorrente nas práticas pedagógicas de alguns professores, a concepção de avaliação como acúmulo, como punição, como verificação unilateral do processo de aprendizagem, desconsiderando os critérios e os instrumentos que embasaram o ensino, ou seja, sua responsabilidade profissional neste percurso. Por isso, a recorrência da culpabilização dos estudantes. Uma dessas formas se dá na ênfase acerca da falta de pré-requisitos no Ensino Médio. Não significa desconsiderar essa ausência em algumas situações reais. O problema se complexifica quando essa constatação pelo professor não mobiliza sua própria prática pedagógica.

Criar pré-requisitos não significa retomar todo o conteúdo anteriormente estudado, mas tomar parcelas de conteúdos e habilidades necessárias para assimilação do conteúdo novo; [...] é melhor acender um fósforo do que lamentar a escuridão; [...] Reclamar da não existência dos pré-requisitos nos educandos não faz com que eles apareçam. É preciso construí-los (LUCKESI, 2008, p.148-149).

Neste percurso didático-pedagógico, a avaliação precisa ser inclusiva. Sua concepção deve abranger conhecimentos e posturas assertivas que acolham as diferenças, as identidades e as diversidades, sempre com foco na redução das diferentes dimensões das desigualdades. É necessário que o professor se importe com o aprendizado de todos indistintamente e que esse interesse no sucesso escolar dos estudantes se materialize nos critérios, nos instrumentos de avaliação e nas mediações que este profissional adota conscientemente;

Manifestações cotidianas nas falas dos professores (nos corredores) mostram conduta não comprometida com o efetivo interesse pela aprendizagem do estudante; cumprem seu papel mecanicamente, sem investir o necessário para que os resultados de sua atividade sejam significativas. (LUCKESI, 2008, p.122).

Sabemos que “o conhecimento significativo é um bem pertencente ao segmento dominante” (como propriedade e segredo) (LUCKESI, 2008, p.123). Por isso, há de se fazer de tudo para desvendá-lo com qualidade para aqueles que possuem menos acesso aos bens culturais socialmente cobrados no ensino formal. Para todos os grupos de estudantes, as formas de mediação pedagógica adotadas, inclusive a avaliativa, deve ensiná-los a pensar. O ato de pensar exige do professor organizar o ensino com tarefas voltadas para a busca de perguntas problematizadoras que possibilitem a pesquisa, a análise e a reflexão, tarefas filosóficas e sociológicas bastante distintas da técnica da “decoreba”, do “arquivamento sem sentido”, da repetição e da hierarquização dos saberes, pelo ranqueamento ou pela punição dos sujeitos de aprendizagem.

O professor precisa estar consciente da indissociabilidade político-pedagógica que há entre objetivos, métodos e conteúdos por ele selecionados, sabendo-se que essas interfaces se constroem com base em

relações de poder, ou seja, “ objetivos, métodos e conteúdos são categorias que organizam a sala de aula e estão perpassados por relações de poder que se sustentam a partir das práticas de avaliação do professor [diferente da fábrica, esta última exige função mediadora] (FREITAS²⁵, 1991, p. 121).

Nesse caminho de reflexão, segundo Luckesi (2008), se não podemos dar conta da política de oferta de vagas e de acesso, por exemplo, podemos dar conta de um trabalho educativo significativo para os que tiveram acesso. “Se for de boa qualidade, será fato coadjuvante de permanência dos estudantes”. Concordamos com o autor quando este faz a crítica de que chega a ser perverso, sob este ponto de vista, “subtrair o acesso ao saber às maiorias populacionais”. (LUCKESI, 2008, p.124-125).

Muitas vezes, confunde-se a prática da igualdade nas ações pedagógicas com uma espécie de “igualitarismo de critérios e instrumentos”, com base na padronização dos procedimentos, que na verdade só reforçam as exclusões e as dificuldades. Esse “igualitarismo”, que não atinge o aprendizado daqueles que necessitam da elaboração de critérios e instrumentos específicos, na maioria das vezes é utilizado para imputar aos próprios estudantes a culpa pelo fracasso escolar, omitindo o papel do professor, da escola, da gestão e das políticas públicas educacionais.

Assim como o ato de avaliar é um ato científico, este também é, antes de tudo, um ato político. Do mesmo modo, também em Luckesi (2008), seu planejamento é um ato decisório político, intencionalmente construído pela ação dos professores, dos gestores e das políticas educacionais.

Nessa análise, a avaliação precisa ser encarada como uma ação antes de tudo científica, uma espécie de suporte voltado para atender a uma determinada finalidade. Assim como também é um ato técnico, quando sabemos que essa ação envolve modos operacionais que mediarão a decisão política e a compreensão científica dos professores. Tanto o planejamento quanto a avaliação são atos relevantes de decisão político-pedagógica, por isso precisam sempre ser precedidos de um projeto pedagógico refletido coletivamente. Como a avaliação, o planejamento significa;

²⁵ Também em Helena Freitas (1996), nos apoiamos na concepção do trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios.

[...] pôr em andamento as decisões de forma coerente e consistente [...]; é traduzir em prática cotidiana os princípios filosóficos e políticos estabelecidos, por meio da transmissão e assimilação ativa dos conteúdos escolares, chegando a resultados esperados (LUCKESI, 2008, p.148).

A avaliação equivale à catarse já explicada por Gasparin, quando este faz sua releitura didática da Pedagogia Histórico-crítica de Saviani (1996). “Uma vez incorporados os conteúdos e os processos de sua construção, ainda que de forma provisória, chega o momento em que o estudante é solicitado a mostrar o quanto se aproximou da solução dos problemas” (GASPARIN, 2005, p. 127) e não do arquivamento de dados e de informações transmitidos pelo professor em sala de aula.

Para Gasparin, essa catarse “significa a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente [...] indicando o quanto incorporou dos conteúdos trabalhados”. Ela simboliza a “síntese do cotidiano/científico, do teórico/prático a que o estudante chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo.” (GASPARIN, 2005, p. 128). Neste autor, a catarse “assemelha-se a um grito de gol como explosão de uma torcida organizada”. Entretanto, ele alerta que “o gol começou a acontecer bem antes [...]”.

Significa afirmar que “para saber qual a conclusão do aluno, é necessário que sejam criadas condições para que ele mostre que aprendeu [...]” (GASPARIN, 2005, p. 134). Tomando por base essa metáfora de Gasparin (2005), podemos afirmar que para que o maior número de estudantes faça seus gols, cabe ao professor preparar o campo, e como “juízes justos” nos critérios e nos instrumentos pedagógicos, democraticamente planejados, ter a consciência de que não se pode mudar as regras no meio do jogo, muito menos hierarquizar os conhecimentos demonstrados pelos jogadores.

Exercitar uma prática docente crítica, importa levar em conta objetivos políticos dessa prática, assim como princípios científicos e metodológicos que traduzam coerentemente a visão política que se tenha e a execução das tarefas da prática docente articulada coerentemente (LUCKESI, 2008, p.150-151).

Também concordamos que “o conteúdo do conhecimento, o método e a visão de mundo são elementos didaticamente separáveis, porém compõem um todo orgânico e inseparável do ponto de vista real”. (LUCKESI, 2008, p.127). É bastante pertinente a concepção, presente nesse autor, de que os textos, assim como os critérios e os instrumentos de avaliação, “contem em si determinados valores, ou modos de ver o mundo, que são assimilados junto com os conteúdos”.

Sabemos que “os conhecimentos são ‘tingidos’ por metodologias e visões de mundo” e que os estudantes, como sujeitos ativos deste processo, detectam essas visões que embasam as práticas pedagógicas dos professores. Enganam-se aqueles que avaliam aleatoriamente tomando os estudantes do Ensino Médio como meros receptores passivos de suas práticas de ensino. (LUCKESI, 2008, p.138).

Uma das considerações sobre avaliação que marcam esse trabalho tem relação com os aspectos coletivos e institucionais, responsáveis pelas condições de trabalho ([tempo, estrutura, número de aluno por sala, concurso, mesma escola] que muitas vezes não permitem ao menos que o/a professor/a possam conhecer cada estudante pelo nome, sua trajetória [sem precisar perguntar seu projeto de vida]).

Outro aspecto sobre avaliação tem relação com a qualidade da Formação inicial e continuada e com o investimento do Estado nas escolas públicas. As condições para escrever com ou sem ventilação, com poucos ou muitos estudantes na sala, com ou sem internet, com ou sem alimentação, apoio psicológico, aula planejada interferem diretamente nos modos de elaborar e obter bons resultados na avaliação.

Sabe-se que às condições estruturais favoráveis de trabalho docente geram criatividade, retornos significativos das avaliações para estudantes. Estas sim, podem ser chamadas de avaliações diagnósticas ou formativas, quando o estudante tem acesso aos retornos dos erros/acertos/achados/criações e não só pelo retorno em nota/número, classificação e desclassificação em *ranking* escolares.

Por tudo isso, a importância de ouvir os próprios professores/as que atuam na Educação Básica, que nem sempre planejam e aplicam as avaliações que desejam, mas como intelectuais e produtores de conhecimentos

analisam criticamente e trazem sugestões significativas para alteração dessa realidade, o que no caso, dessa pesquisa passam a ser um dado muito importante para o processo de autoavaliação de um programa de pós-graduação quanto o PROFSOCIO/UEL.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma Sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2005.

AGUIAR, Neuma. Prefácio. In: SOUZA, Márcio Ferreira de. **Guerreiro Ramos e o Desenvolvimento Nacional: a construção de um projeto para a nação**. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009. 168 pp.

AZEVEDO, Fernando de. **Princípios de Sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1956.

AZEVEDO, Fernando de. **Sociologia Educacional: introdução ao estudo dos fenômenos educacionais e de suas relações com os outros fenômenos sociais**. 2ª. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1951.

AZEVEDO, Raquel de Moraes. **Avaliação da aprendizagem escolar: do fazer mecânico à intencionalidade teórico-metodológica emancipatória**. São Luís, 2007.

BARBOSA, Ivan F. **A Geração de setenta da escola do Recife e a Sociologia no Brasil**. XII Congresso Brasileiro de Sociologia, UFPE. 2007. p. 01-15.

BARIANI, Edison. Guerreiro Ramos: Uma Sociologia em Mangas de Camisa. **Caos - Revista Eletrônica de Ciências Sociais**. Número 11 – Outubro de 2006. Pág. 84-92. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/caos/n11/07.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.

BARRETO, Tobias. *Estudos de Sociologia*. In: _____. **Glosas Heterodoxas a um Motes do dia, ou variações anti-sociológicas**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro. 1962. p.191-273.

BAUMAN, Zygmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a Sociologia**. (capítulo 10). In: _____. **Aprendendo a pensar com a Sociologia**. RJ: Editora Zahar, 2010. p.263-287.

BIOGRAFIA de Florestan Fernandes. Disponível em: <http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/>. Acesso em: 25 out. 2022.

BIOGRAFIA de Silvio Romero. **Academia Brasileira de Letras**. Disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infol=154&sid=196>. 2012. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº. 6**, de 26 de novembro de 1986. Reformula o núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF: CFE, 1986.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 15**, de 01 de junho de 1998. Brasília, DF: CNE/CEB, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº. 3**, de 26 de Junho de 1998. Brasília, DF: CNE/CEB, 1998.

BRASIL. **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 -promulgada em 05 de outubro de 1988. Presidência da República.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: CNE/MEC, SEB, DICEI, 2012.

BRASIL. **Lei 11.684**, de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br>. >. Acesso em: 10 ago. 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017**. Altera as Leis nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 01/05/1943, e o Decreto-Lei nº 236/1967; revoga a Lei nº 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília/DF. MEC/CNE, 2017.

BRASIL. MEC. **Orientações Curriculares Nacionais o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 08 jun. 2021.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 08 jun. 2021.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 746. De 22 de setembro de 2016**. MEC. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **A Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 abr. 2022

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. MEC. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 25 out.2016.

CÂNDIDO, Antônio. A Sociologia no Brasil. **Revista de Sociologia da USP – Tempo Social**. V.18, 2006, nº.01, p.271-301.

CÂNDIDO, Antônio. Nota final. **Lembrando Florestan Fernandes**. São Paulo: Edição Particular, 1996.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: _____ (org) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 2ª. reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 136 a 161. [primeira edição: 1996].

DEPRESBITERIS, Lea. **O Desafio da avaliação da aprendizagem: um dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

FERNANDES, Florestan. **Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1980.

FERNANDES, Florestan. **A Condição de Sociólogo**. São Paulo: HUCITEC, 1978.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1976.

FERNANDES, Florestan. Florestan Fernandes: esboço de uma trajetória. **Boletim informativo e bibliográfico de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Relume/Dumará, 1995, n.40, 2º sem., p.3-25.

FERNANDES, Florestan. Memória Viva da Educação Brasileira Volume 1: Florestan Fernandes. Brasília: INEP, 1991. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/fernandes/ano/mes/45.pdf>. Acesso em: 10 jul.2023.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Helena Costa L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas: Papyrus, 1996.

FREITAS, M. C. L.; FRANÇA, C. E. História da Sociologia e de sua inserção no

ensino médio. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados**. Movimentação, Dourados, v. 3, n. 5, p. 39-55, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/movimentacao/article/view/7218>. Acesso em: 29 out. 2021.

FREITAS, Moacir de J. A Contribuição de Roberto Simonsen Para A Institucionalização da Sociologia Aplicada no Brasil. Redd – **Revista Espaço de Diálogo e desconexão**, Araraquara, V. 3, Nº. 1, Jul/Dez. 2010.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GHIZONE, Simone Ricken. **A ressignificação do componente curricular “Projeto de Vida” em uma perspectiva sociológica para o Novo Ensino Médio**. 2019. F. 216 Trabalho de Conclusão de Curso (Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional de Sociologia) – Centro de Ciências e Letras Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

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

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Artmed. Porto Alegre, 2001.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora. **Educação e Realidade**. Porto Alegre.1995.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 25 maio 2020.

IANNI, Octávio. A Sociologia de Florestan Fernandes. **Estudos Avançados**. São Paulo, 10(26), 1996, p.26-33. id=72011. Acesso em: 02 dez. 2019.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o Ensino de Sociologia? In: GONÇALVES, Danyelle Nilin (org). **Sociologia e Juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2013. P. 15 a 30.

Leite, K. C., Martins, M. F., Corrochano, M. C., & da Silva, C. M. (2018). Sociologia no Ensino Médio: institucionalização da disciplina e produção

científica sobre o tema. **Educação**, 41(1), 123–134.
<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.25548>

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Angela M. de Sousa.; ARAÚJO, Angélica Lyra de. Lições dos Clássicos da Sociologia Brasileira para os Atuais Desafios do Ensino Médio. **Boletim - Centro de Letras e Ciências Humanas (UEL)**, v. 01, p. 31-71, 2019.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1997.

MACHADO, M. C. G. O projeto de Rui Barbosa: o papel da educação na modernização da sociedade. In: **V Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**, 2001, Campinas. Anais [...] V Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação, 2001.

MAIO, Marcos Chor. Uma Polêmica Esquecida: Costa Pinto, Guerreiro Ramos e o Tema das Relações Raciais. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 40, nº. 1, 1997. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52581997000100006>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, A. **Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade**. Cad. Cedes, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/04v31n85.pdf>. Acesso em: 06 out. 2021.

MOREIRA, Roberto. A educação e os desafios da identidade brasileira. **Cadernos da Católica**. Série Educação. Brasília: UCB, 1997. Nº.04, ano 3.

NASCIMENTO, AlessanDr.^a S. Fernando de Azevedo: Institucionalização da Sociologia e Modernização Brasileira. **Perspectivas**, São Paulo, v.37, p.163-190, jan./jun.2010.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho. **A Pedagogia de Sívio Romero e as Notas de Leitura**. 2006. p.41-69. Disponível em: www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/158/167. Acesso em: 25 out. 2022.

NOVA, Sebastião Vila. Antecedentes Especulativos da Sociologia no Brasil (1881-1932). **Cad. Est. Soc.** v. 7, nº. 1, p. 151-162, jan./jun., 1991.

NÚCLEO ORD (Organizações, Racionalidade e Desenvolvimento). **Alberto Guerreiros Ramos**. 2008. Disponível em: <http://ord.ufsc.br/2008/06/21/alberto-guerreiro-ramos/>. Acesso em: 25 out. 2022.

OLIVEIRA, Amurabi. Ensino de Sociologia, Estado Nacional e reflexividade: formação de um campo. **Anais do XV Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia**, Curitiba, julho 2011.

PARANÁ. **Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio do Paraná**. Curitiba: SEED, 2021. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/ensino_medio. Acesso em: 14 set. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Educação e do Esporte. **Instrução Normativa Conjunta N.º 008/2021** - DEDUC/DPGE/SEED. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/202112/008_InstrucaoNormativaConjunta_MatrizCurricular_NEM_redepublicae_stadualdeensinodoPr.pdf. Acesso em: 04 nov. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Educação e do Esporte. **Instrução Normativa conjunta n.º 011/2020**-DEDUC/DPGE/SEED. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa_112020_curriculoem.pdf. Acesso em: 04 nov. 2022.

PACHECO, Carolina Simões et alli.. **Os desafios do ensino de Sociologia: uma análise do enfraquecimento da Sociologia no Estado do Paraná**. Anais do VII Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75699>>. Acesso em: 26/05/2023.

PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto. Sobre usos e possibilidades da interseccionalidade. Dossiê: Interseccionalidades, Direitos e Políticas • Civitas, **Rev. Ciênc. Soc.** 21 (3). 2021. Inserido em: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.3.40551>. Acesso em julho/2023.

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil** – entre o povo e a nação. São Paulo: Ática, 1990.

PERRENOUD, Philippe. Não Mexam na minha avaliação: para uma abordagem sistemática da mudança pedagógica; In: ESTRELA, A., NÓVOA, A. (org). **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1993, p.171 - 191.

PILETTI, Nelson. Fernando de Azevedo. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 8, nº. 22, Dec. 1994.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Mensagem n. 1.073, de 8 de outubro de 2001**. (Veto ao Projeto de Lei n. 9/2000). Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/VETO_TOTAL/2001/Mv1073-01.htm.
Acesso em: 18 out. 2021.

QUEIROZ, M. I. P. **O Brasil dos cientistas sociais não brasileiros: ensaio metodológico.** Sociologia da Cultura Brasileira. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. Caxambu, 1989.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A Redução Sociológica.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1965.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Entrevista com Guerreiro Ramos. In: OLIVEIRA, L. L. **A Sociologia do Guerreiro.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995. p. 131-183.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira.** Rio de Janeiro: Andes, 1957.

RÊSES, E. S. **E com a palavra: os alunos. Estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no ensino médio.** 2004. 147f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília/UnB, Brasília, 2004.

REZENDE, Maria José de. Diferenciação, evolução e mudança social em Fernando de Azevedo. Maria José de. **Cronos**, Natal-RN, v. 5/6, nº. 1/2, p. 173-192, jan./dez. 2004/2005.

REZENDE, Maria José de. Guerreiro Ramos e a Sociologia em “mangas de camisa”: uma proposta de intervenção nos processos de mudança social. **Cadernos CERU.** n.17. 2006. Disponível em: www.revistas.usp.br/ceru/article/view/11816. Acesso em: 14 fev. 2023.

REZENDE, Maria José de. Educação e mudança social em Fernando de Azevedo. **Revista Acta Scientiarum:** human and social sciences. V. 25, nº. 1, p. 073-085, 2003.

ROMERO, Sílvio. **Obra Filosófica.** Rio de Janeiro: Olympio, 1969.

SANTOS, M. B. **A Sociologia no contexto das Reformas do Ensino Médio.** In: CARVALHO, L. M. G. (org.). Sociologia em debate. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

SANTOS, M. B. **A Sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal.** Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** 6. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1997.

SEKI, A. L. S; MACHADO, M. C. G. **A disciplina de instrução moral e cívica na reforma educacional de Benjamin Constant de 1890.** In: VIII JORNADA DO HISTEDBR, 2008, São Carlos. Anais [...] VIII Jornada do HISTEDBR. São

Carlos: UFSCar 2008. v. 1. p. 1-22.

SILVA, Ileizi Fiorelli. **O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas**. MEC, Brasília, 2010. (Col. Explorando o Ensino – Sociologia. Coord. Amaury César Moraes).

SILVA, Tânia Elias M. **Trajetórias da Sociologia Brasileira: considerações históricas**. *Cronos*, Natal-RN, v. 8, nº. 2, p. 429-449, jul.dez. 2007.

SILVA, Ileizi. A Sociologia no Ensino Médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. In: **Cronos**, v. 8, n. 2. Natal/RN, 2007.

SILVA, Rogério Nunes Da. O ensino de Sociologia em tempos de reformas neoliberais: o caso do paraná. **Anais do VII Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75688>>. Acesso em: 26/05/2023.

SILVA, Rogério Nunes da. **Diários de aprendizagem nas aulas de Sociologia: reflexões sobre juventude, escola e avaliação**. 2020. 231 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

SOUZA, José Vieira de. **A Relação Projeto Nacional e Educação em Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes**. (AEUDF). p.01-16. 2012. Disponível Em: www.anped.org.br/reunioes/25/josevieirasousat14.doc. Acesso em: 25 out.2022.

TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo, SP: Atlas, 1987. p. 30-79.

VEIGA, Ilma Passos A. Ensino e Avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos A. **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papyrus, 1996. p. 149 – 169.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Instrumento de pesquisa utilizado na coleta de dados

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA – UEL

QUESTIONÁRIO

A pesquisa faz parte da Dissertação de mestrado do curso de Pós-Graduação em Educação, da UEL, intitulada: “Problematização Sociológica e Pedagógica da Avaliação no Ensino de Sociologia”. A intenção da pesquisa é problematizar sociologicamente as práticas de avaliação na disciplina de Sociologia em escolas públicas de Ensino Médio. Não identificaremos os/as respondentes e nem as instituições as quais pertencem. Os resultados da pesquisa serão socializados no meio acadêmico. Agradecemos, antecipadamente, o apoio de todos/as! Estamos à disposição para quaisquer dúvidas e sugestões.

CONTATO: lyradearaujo@gmail.com

A) PERFIL DOS DOCENTES

1. Sexo/gênero:

masculino feminino não quero informar outro -----

2. Cor/raça:

branca preta amarela parda indígena

3. Idade:

até 25 anos de 26 a 30 anos de 31 a 35 anos de 36 a 40 anos de 41 a 45 anos de 46 a 50 anos mais de 50 anos

4. Tempo de docência na Rede Estadual de Ensino do Paraná:

até 02 anos de 03 a 05 anos de 06 a 10 anos de 11 a 15 anos de 16 a 20 anos mais de 20 anos

5. Qual sua carga horária de trabalho semanal na Rede Estadual de Ensino Paraná? [considere as horas atividades]

até 10 horas de 11 a 20 horas de 21 a 30 horas
 de 31 a 40 horas mais de 40 horas

6. Em qual período do dia você tem o maior número de aulas na Rede Estadual de Ensino do Paraná?

matutino vespertino noturno

7. Como docente, a maior parte da sua carga horária semanal na Rede Estadual de Ensino do Paraná concentra-se em qual etapa ou modalidade?

Educação infantil Anos Iniciais do Ensino Fundamental
 Anos Finais do Ensino Fundamental
 Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos
 Profissional Técnico de Nível Médio
 Educação Integral
 Outro. Qual: ? _____

8. Disciplina (s) que ministra atualmente na Rede Estadual de Ensino do Paraná:

9. Hoje, você atua em quantas escolas na Rede Estadual de Ensino do Paraná?

- em 01 escola em 02 escolas em 03 escolas em 04 escolas
 em 05 escolas em 06 escolas em 07 escolas em mais de 07 escolas

B) CONCEPÇÃO DE PROFESSOR

10. Como você se define enquanto professor?

11. Considerando a Reforma do Ensino Médio, qual o lugar ocupado pelo Professor de Sociologia? Aponte as limitações, os problemas, as facilidades no Ensino de Sociologia.

C) CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO

12. O que é avaliação?

- a) instrumento de verificação
b) instrumento redefinidor da prática
c) Outro _____
d) Não sei/Não quero responder

13. Qual modelo/forma de avaliação que você mais utiliza?

- diagnóstica - situa o professor e aluno no início de um processo de ensino e aprendizagem.
 formativa - Situa o professor e aluno durante um processo de ensino e aprendizagem.
 somativa - Situa o professor e aluno no final de um processo de ensino e aprendizagem

14. Em que você se baseia para elaborar um instrumento avaliativo?

- a) Adequação ao conteúdo
b) Experiência como professor
c) Documentos oficiais
d) Facilidade da correção
e) Outro _____
f) Não sei/Não quero responder

15. Se o resultado da avaliação não foi o esperado, o que você faz?

- a) Explica o conteúdo novamente
b) Passa um trabalho para ajudar a nota
c) Atribui notas e fecha o sistema
d) Replaneja a prática educativa
e) Outro _____
f) Não sei/Não quero responder

16. Você acha que atribuir notas reflete a aprendizagem do aluno?

a) () Sim

b) () Não

Justifique: _____

17. Qual a principal causa da reprovação?

a) Aluno

b) Pais

c) Professores

d) Sistema de ensino

e) () Outro _____

f) () Não sei/Não quero responder

18. Para Simon Schwartzman (2005, p. 15), a “*educação e avaliação sempre andaram de mãos dadas [..]*”. Diante desta frase responda:

a) Por que avaliar? _____

b) Quando avaliar? _____

c) Como avaliar? _____

19. Enumere os três instrumentos de avaliação que você mais utiliza?

() Prova Discursiva

() Prova Objetiva

() Relatório

() Portfólio

() Mapa Conceitual

() Trabalho escrito (relatório, pesquisa bibliográfica, projeto etc.)

() Auto-avaliação

() Outro. Qual? _

20. Há características específicas da avaliação em Sociologia? Justifique.

21. Descreva um procedimento avaliativo realizado por você e que represente uma inovação em relação aos modelos já propostos de avaliação.

22. Há alguma outra questão que você gostaria de falar sobre avaliação e que não tenha sido perguntado no questionário? Aponte.

Grata pela sua valiosa contribuição!!