



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JOSIMARA APARECIDA DE AZEVEDO DA SILVA BOVO

**A CONTEXTUALIZAÇÃO NAS DIFERENTES TENDÊNCIAS
PEDAGÓGICAS E AS PRÁTICAS DE ENSINO DOS (AS)
DOCENTES DE SOCIOLOGIA.**

Londrina

2020

JOSIMARA APARECIDA DE AZEVEDO DA SILVA BOVO

**A CONTEXTUALIZAÇÃO NAS DIFERENTES TENDÊNCIAS
PEDAGÓGICAS E AS PRÁTICAS DE ENSINO DOS (AS)
DOCENTES DE SOCIOLOGIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de 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), como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva

Londrina

2020

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

Bovo, Josimara Aparecida de Azevedo da Silva.

A contextualização nas diferentes tendências pedagógicas e as práticas de ensino dos (as) docentes de sociologia / Josimara Aparecida de Azevedo da Silva Bovo. - Londrina, 2020.
88 f.

Orientador: Ileizi Luciana Fiorelli Silva.

Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de sociologia - Tese. 2. Contextualização do ensino - Tese. 3. Tendências pedagógicas - Tese. 4. imaginação sociológica - Tese. I. Fiorelli Silva, Ileizi Luciana . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. III. Título.

CDU 316

JOSIMARA APARECIDA DE AZEVEDO DA SILVA BOVO

**A CONTEXTUALIZAÇÃO NAS DIFERENTES TENDÊNCIAS
PEDAGÓGICAS E AS PRÁTICAS DE ENSINO DOS(AS) DOCENTES
DE SOCIOLOGIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de 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), como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Sociologia.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli
Silva
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Rosangela Celia Faustino
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Profa. Dra. Mariana de Oliveira Lopes
Secretaria Estadual de Educação do Paraná -
SEED-PR

Londrina, 17 de julho de 2020.

À minha mãe, pelo amor incondicional, por sempre ficar mesmo quando todos se vão.

Ao meu pai, que com seu jeito de amar me mostrou como ser forte, não desistir e manter a alegria mesmo em dias nublados.

A todos os profissionais da educação, que, apesar dos desafios, se mantêm firmes acreditando na educação e fazendo a diferença na vida das novas gerações.

AGRADECIMENTOS

À Deus pela presença constante em toda minha vida, pelas bênçãos e proteção nas estradas.

À minha família, em especial minha mãe Maria Cecília de Azevedo, pai Josemiro Alves da Silva, irmã Josiane Azevedo Silva e esposo Robson Maciel Bovo, que apoiam minhas decisões, me incentivam a manter o foco, a perseverar e se alegram quando estou feliz.

À Universidade Estadual de Londrina (UEL) pelo compromisso e seriedade com a educação e a pesquisa.

À minha orientadora Profa. Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva por acreditar em mim, pela paciência e por compartilhar seus conhecimentos comigo em diversos momentos que levarei por todo sempre.

Aos professores da UEL pela dedicação e compromisso com o conhecimento nas aulas ministradas.

Ao Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) por possibilitar capacitação de qualidade aos profissionais que atuam nas redes de ensino.

Aos meus amigos de profissão que hoje são amigos além da escola, que me incentivam a ser cada vez melhor. Em especial, à Profa. Adriana Cesconeto Moreno, Profa. Sandra Cristina Manesco Felipe e Profa. Ivanice Maria Thomé Gabriel.

Aos novos colegas da turma de mestrado da Universidade Estadual de Londrina (UEL), em especial à Sandra Aparecida Batista.

Aos professores que participaram da pesquisa. Recebam a minha gratidão e respeito pelo compromisso com a educação dos jovens dos colégios do município de Ivaiporã-PR.

*O papel da escola não é mostrar a face
visível da lua,
isto é, reiterar o cotidiano,
mas mostrar a face oculta, ou seja,
revelar os aspectos essenciais
das relações sociais
que se ocultam sob os fenômenos
que se mostram à
nossa percepção imediata.*

(Dermeval Saviani)

BOVO, Josimara Aparecida de Azevedo da Silva. **A contextualização nas diferentes tendências pedagógicas e as práticas de ensino dos(as) docentes de sociologia.** 2020. 88. f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

A *contextualização* torna-se além de uma etapa fundamental nos procedimentos didáticos, um elemento constitutivo do método de análise da sociologia. Ela é um termo amplamente utilizado em vários significados e quanto na educação, que é o foco na presente pesquisa, encontra-se em vários documentos norteadores da educação brasileira, mas deixa margem a indagação de como contextualizar.

Para o estudo do conceito de *contextualização* foi possível analisando a mesma como uma das etapas dos procedimentos didáticos originários das diferentes teorias pedagógicas em diálogo com a perspectiva sociológica e diante das práticas didáticas dos docentes de Sociologia. Sendo assim, mobilizamos as perspectivas teóricas de diferentes autores com o objetivo geral de identificar como ocorre a *contextualização* nas aulas de sociologia no Ensino Médio, e como os (as) docentes interpretam as propostas pedagógicas orientadoras de suas práticas na etapa denominada de *contextualização*, assim como responder as questões norteadoras: como as diferentes propostas pedagógicas definem a etapa da *contextualização* no método de ensino e nos procedimentos didáticos? Como os documentos oficiais definem e o que propõem como *contextualização*? Como os (as) docentes que ministram sociologia no ensino médio interpretam e praticam a etapa da *contextualização* nos procedimentos didáticos em sala de aula? Tais autores como Gasparin (2012), Prado (2015), Silva (1999) Forquin (2000), Ricardo (2005) Saviani (1983) Libâneo (1994) Luckesi (1999) Martins (2018), Fernandes (2008), Mills (1982), Bauman (1977). À luz desses autores estudamos os documentos orientadores do Ensino Médio, tais como as Diretrizes Curriculares Nacional da Educação Básica (1998 e 2013), a Base Nacional Comum Curricular (2018) e Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (2008).

Ainda para alcance do proposto, realizamos entrevistas semiestruturadas com professores que estavam ministrando aulas de sociologia da rede estadual de Ivaiporã/PR. Podemos demonstrar que os (as) docentes de sociologia interpretam e praticam diferentes perspectivas pedagógicas, mas que valorizam a etapa de *contextualização* no processo de ensino-aprendizagem em diferentes momentos como ora do ensino, ora da aprendizagem e do conhecimento, como forma de acionar a *imaginação sociológica* dos estudantes e de legitimar os conhecimentos de sociologia desde a realidade mais próxima dos estudantes em que será através da avaliação que se confirma tal acionamento.

Palavras chaves: Contextualização do ensino. Tendências pedagógicas. Ensino de sociologia.

BOVO, Josimara Aparecida de Azevedo da Silva. **The contextualization in the different pedagogical tendencies and teaching practices of sociology teachers.** 2020. 88 f. Thesis (Professional Masters in Sociology - PROFSOCIO) - State University of Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

The contextualization becomes more than a fundamental step in the didactic method, a constitutive element of the method of analysis of sociology. It is a term used in several means, and also used in education, which is the focus on this research, there are several guiding documents of Brazilian education, although these documents do not focus on how to contextualize. For the study of the concept of contextualization was possible to analyze it as one of the stages of the original didactic procedures from the different pedagogical theories in dialogue with the sociological perspective and view of the didactic practices of Sociology teachers. Thus, it was mobilized the theoretical perspectives from different authors with the general objectives of identifying how the contextualization occurs in Sociology classes in High School, and how teachers interpret pedagogical proposals of their practices in the stage called contextualization, as well as answer the guiding questions: how do the different pedagogical proposals define the stage of contextualization in the teaching method and didactic procedures? How do the official documents define and what do they propose as contextualization? How do teachers who teach sociology in high school interpret and practice the contextualization stage in didactic procedures in the classroom? Some authors like Gasparin (2012), Prado (2015), Silva (1999) Forquin (2000), Ricardo (2005) Saviani (1983) Libâneo (1994) Luckesi (1999) Martins (2018), Fernandes (2008), Mills (1982), Bauman (1977). Through these authors were study the guiding documents of secondary education, such as the National Curriculum Guidelines for Basic Education (1998 and 2013), the Common Curriculum National Base (2018), and Paraná State Curriculum Guidelines (2008). To achieve the goals was done some interviews with teachers who were teaching Sociology in the public school in Ivaiporã, Paraná. As a result, it is possible to demonstrate that teachers interpret and practice different pedagogics perspectives. However, they valorize the contextualization stage in the teaching-learning process in different moments, sometimes in teaching, or learning, and knowledge, as a way to develop students' sociological imagination and to legitimate knowledge of Sociology from the reality closer to students.

Keywords: Contextualization of teaching. Pedagogical trends. Sociology teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Grupos de Teorias do Currículo.....	37
Quadro 2 – Tendências Pedagógicas	42
Quadro 3 – Pedagogia Libertadora e Pedagogia Histórico-crítica.....	44
Quadro 4 – Identificação dos professores	54
Quadro 5 – <i>Contextualização</i> do ensino, da aprendizagem e do conhecimento	71

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	ABORDAGEM DO CONCEITO: A <i>CONTEXTUALIZAÇÃO</i> NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	15
2	AS TEORIAS DO CURRÍCULO E AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS	32
2.1	EXPLANAÇÃO SOBRE TEORIAS DO CURRÍCULO NA VISÃO DE TADEU TOMAS DA SILVA.....	33
2.2	AS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E A PRÁTICA EM SALA DE AULA: QUANDO A <i>CONTEXTUALIZAÇÃO</i> DO ENSINO E DO CONHECIMENTO COMEÇA	38
3	O SABER CIENTÍFICO E OS SABERES ESCOLARES NA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA: POSSIBILIDADES DA <i>CONTEXTUALIZAÇÃO</i> NO ENSINO	46
4	ANÁLISE DA <i>CONTEXTUALIZAÇÃO</i> NAS PRÁTICAS DE ENSINO: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS E OS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA	53
4.1	A <i>CONTEXTUALIZAÇÃO</i> NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.....	68
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
	REFERÊNCIAS	77
	APÊNDICES	81
	APÊNDICE A – Consentimento Esclarecido	82
	APÊNDICE B – Consentimento Pós-Esclarecido.....	83
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevista	84

APRESENTAÇÃO

Como sou pedagoga na rede estadual de ensino do Paraná, desde 2016 após assumir o Concurso Público do Quadro Próprio do Magistério, Edital Nº 017/2013, a presente dissertação está relacionada a minha atuação profissional. A função do Professor Pedagogo consiste em várias atividades de suporte pedagógico direto a docência que, como coloca Libâneo, é imprescindível na ajuda aos professores no aprimoramento do seu desenvolvimento em sala de aula. Sendo assim, o conhecimento sobre a didática, entre outros conhecimentos irão contribuir no trabalho em conjunto pedagogo e docente.

A minha formação inicial em Licenciatura em Pedagogia, concluída no ano de 2008, na Faculdades Integradas do Vale do Ivaí – UNIVALE, no município de Ivaiporã – PR, não foi o suficiente. Diante da própria necessidade de aperfeiçoamento, em busca de conhecimentos aprofundados sobre metodologia, avaliação, planejamento e outros aspectos da didática, concluí no ano de 2012 o curso de Pós-graduação Lato Sensu Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pelo Instituto de Estudos Avançados e Pós-graduação – ESAP, visto que também atuava como docente na Educação Infantil na rede privada e pública. Porém, nunca achei distante os conhecimentos de tal etapa em relação a última etapa da Educação Básica. As palavras do professor Celso Vasconcellos no V Seminário Internacional de Pinhais de 2015, na qual participei, me faz refletir sobre a necessidade dos conhecimentos sobre organização pedagógica nas diferentes etapas de ensino transitarem uma as outras. Em um dos slides de Vasconcellos, havia a imagem de uma criança sentada em um pneu, o local parecia um parquinho infantil, e a criança pensava a seguinte frase: “Por que será que meu irmão mais velho não gosta da escola como eu gosto?”

Em 2014 assumi a coordenação do Centro Municipal de Educação Infantil Maria Burato no distrito Alto Porã do município de Ivaiporã, em que exercia a função tanto administrativa como diretora, como também pedagógica de orientação aos docentes. Para uma melhor atuação na área da Gestão Escolar, concluí o curso de Especialização (Pós-Graduação lato sensu) em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, em 2015, e como aguardava o chamamento para assumir o concurso na rede estadual que realizei em

2013, o foco do trabalho de conclusão do curso foi sobre a função do pedagogo como parte da equipe gestora.

Em maio de 2016 assumi o concurso na Secretaria Estadual de Educação do Paraná como pedagoga no Colégio Estadual Arnaldo Faivro Busato em Pinhais-PR. No mesmo ano, com ordem de serviço trabalhei como pedagoga no Colégio Estadual Barão do Cerro Azul e como professora no curso de Formação de Docentes no Colégio Estadual Barbosa Ferraz situados no município de Ivaiporã-PR.

Estudante de escola pública, eu me questionava na juventude o porquê aprender determinados conteúdos de várias disciplinas, havia algo complexo e distante a meu ver naquele período. Ao chegar a escola como pedagoga, os estudantes faziam a mesma pergunta quando dialogávamos, do “por que estudar aquele conteúdo”.

Observando que não é da função do pedagogo o domínio do conhecimento científico de cada disciplina, mas, porém ele precisa ter propriedade do objeto de estudo de cada uma delas para que, como responsável pela Organização do Pedagógico na instituição de ensino, mediante as teorias da educação irá auxiliar o professor na questão de contextualização do conhecimento em sala, se faz necessário se aproximar do objeto de estudo de tais disciplinas, o que foi possível através do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional se aproximar do objeto de estudo da Sociologia, em que já na minha formação em Pedagogia, mas especificamente na disciplina de Sociologia da Educação, constatei a importância da mesma na formação do homem.

Os conhecimentos adquiridos contribuíram e contribuem também na função atual como técnica pedagógica na pasta da diversidade, mas especificamente na Educação Escolar Indígena, no Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã desde 2017, como tutora pedagógica função que parte da proposta da atual gestão e em outros momentos respondendo pela disciplina de Sociologia. Nas respectivas funções no Núcleo, desempenho a suporte pedagógico diretamente aos docentes e equipes gestoras das escolas, o que possibilita análise constante da teoria e prática em serviço e desempenho da função como pedagoga.

INTRODUÇÃO

O termo *contextualização* é amplamente utilizado em vários significados (Fernandes 1926, Martins 1938), porém o foco do presente estudo é no âmbito da educação escolar (Ricardo 2005, Gasparin 2012), em específico no ensino de sociologia, no Ensino Médio das escolas centrais do município de Ivaiporã, no estado do Paraná (PR). Decidimos escrever o termo *contextualização* em itálico, para destacar que estamos tratando de um conceito que é também uma etapa dos procedimentos didáticos originários das diferentes teorias pedagógicas. “*Contextualizar o conhecimento*” é senso comum entre os docentes nas escolas. Sem almejar um aprofundamento teórico do termo, decidimos estudá-lo dentro das práticas didáticas dos docentes de sociologia.

A presente pesquisa tem como objetivo identificar como ocorre a *contextualização* no ensino de sociologia e quais os desafios para a concretização da mesma na perspectiva sociológica em diálogo com as teorias educacionais. Sendo assim, cabe questionar como as diferentes tendências pedagógicas conceituam e operacionalizam a *contextualização*? Quais tendências pedagógicas são orientadoras das aulas de sociologia nos colégios estaduais de Ivaiporã-PR? Dentro das tendências mobilizadas, qual o espaço para o momento lógico de diálogo com os estudantes na busca de *contextualizar* os conceitos e teorias?

A compreensão sobre a importância e o objetivo da *contextualização* no processo de ensino-aprendizagem foi possível por meio dos suportes teóricos na filosofia da educação, na sociologia da educação, nas teorias do currículo e nas tendências pedagógicas.

Na medida em que se compreende o papel da *contextualização*, ou ausência, nas diferentes tendências pedagógicas – Teoria Tradicional, Escola Nova, Tecnicista, Progressista e Histórico Crítica - a presente pesquisa dará ênfase na perspectiva Histórico Crítica, na qual se fundamentam as Diretrizes Curriculares do Estadual do Paraná (2008).

As avaliações em larga escala da educação brasileira têm apontado para a não aprendizagem da maioria dos alunos. Segundo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a avaliação realizada em 2015, com a participação de estudantes do 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, 9º ano dos anos finais do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio de todas as escolas

públicas brasileiras, mostraram que o resultado da proficiência média nacional dos estudantes de 5º ano é de 208 em língua portuguesa, em uma escala de 100 a 300, e 219 na matemática, em uma escala de 100 a 350. Dos estudantes do 9º ano, a proficiência média nacional é de 252 em língua portuguesa, em uma escala de 150 a 350, e 256 em matemática, em uma escala de 150 a 400. Na 3ª série do ensino médio, a proficiência média nacional é de 267 em língua portuguesa, em uma escala de 225 a 400, e 267 em matemática, em uma escala de 225 a 450. Os resultados por estado podem variar em relação à média nacional, como por exemplo, o estado do Paraná com a proficiência média de 221 dos estudantes de 5º ano em língua portuguesa e 236 em matemática. Estudantes de 9º ano com proficiência média de 255 em língua portuguesa e 261 em matemática. Os estudantes da 3ª série do ensino médio apresentam a proficiência média de 273 em língua portuguesa e 273 em matemática.

No caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) os dados de 2017, por áreas de conhecimento, indicam que a proficiência média geral em linguagens e códigos é de 510,2 em uma escala de 200 a 800. Nas ciências humanas, a proficiência média geral é de 519,3 na escala de 300 a 900. Na área de matemática, a proficiência média em geral é de 518,5 em uma escala de 300 a 1000. Na área de ciências humanas, a média geral de proficiência é de 510,6 em uma escala de 200 a 900.

Em relação ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) - Programme for International Student Assessment – de 2015, que avaliou estudantes com idade entre 15 anos e 02 meses e 16 anos e 03 meses no momento da aplicação do teste e matriculados em uma instituição educacional de 70 países, o Brasil ficou na 63ª colocação em ciências, 59ª em leitura e 65ª posição em matemática (SANTOS, 2016).

Libâneo (2002) afirma que não há mudanças perceptivas em relação à qualidade das aprendizagens escolares na educação básica em geral no Brasil. Podemos verificar tal afirmação ao considerar os resultados das avaliações externas supracitados. Claro que estas constatações não são resultados de um único fator, porém é necessário atenção a todos os fatores.

Diante desse problema, existem vários caminhos de explicação para as causas, ou quais seriam as causas dessa ineficiência pedagógica ou educativa do sistema de ensino. **Fatores externos**, tais como as dificuldades advindas da

profunda desigualdade social e econômica, das diferenças de capital cultural das classes sociais, das famílias, dos estudantes etc. Existem os **fatores internos** ao sistema de ensino, tais como a estrutura das escolas, os equipamentos, a formação dos professores, as grades curriculares e a proposta de currículo nacional, estadual e da escola, as condições de trabalho para os docentes e discentes e os métodos de ensino.

O referido estudo aborda esse **fator interno**, ou seja, os métodos de ensino. Segundo Libâneo (1994) **o método** é o caminho para atingir um objetivo que no processo de ensino será determinado pela relação objetivo e conteúdo. Os professores utilizam intencionalmente um conjunto de ações e procedimentos que são determinados como método de ensino. Entende-se que para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, há a necessidade da compreensão do método em geral e de cada item que o compõe, ou seja, há um conjunto de procedimentos, tais como o conhecimento específico da própria disciplina enquanto ciência e enquanto saber pedagógico, a necessidade do planejamento, da didática, avaliação, entre outros componentes, assim como há também a contextualização do ensino e do conhecimento, sendo que neste último se concentra a presente pesquisa.

Podemos entender a contextualização do ensino como a *Prática Social Inicial* apresentada por Gasparin (2012) e a *contextualização* do conhecimento quando o aluno, tendo o domínio do conhecimento da disciplina, consiga situa-lo e significa-lo em seu cotidiano. Sendo que, muitas vezes, o que se percebe é que para o aluno, a escola é um “mundo” e ao sair da escola há outro “mundo”, estes distantes um do outro. Ao se estudar matemática em sala de aula, por exemplo, o aluno raramente, ao sair da escola, o relaciona com o que vê nas ruas, nas edificações arquitetônicas, na família, no mercado, no trabalho etc. Assim como ao se estudar geografia, história, sociologia ou outras disciplinas. Talvez algumas disciplinas com mais acentuações do que outras, mas, para a afirmação, cabe outra investigação que não é o foco aqui. A questão é que, assim como nas demais disciplinas, na sociologia há uma questão inquietante nos jovens em saber as razões de se estudar tal componente. Silva (2005) apresenta a pergunta inevitável dos estudantes: “por que temos que estudar sociologia?”. Uma indagação de grande relevância que não desqualifica a prática docente e nem a disciplina, mas sim coloca em movimento o conhecimento que se tem de determinado objeto e a busca pelo conhecimento aprofundado do mesmo. Portanto, é uma indagação que

deve ser despertada também no próprio docente, pois este buscará dar legitimidade ao conhecimento ensinado.

Ensinar e aprender não são processos fáceis. Não haverá rigorosamente em todos os momentos escolares a relação do conhecimento ao cotidiano, mas ter acesso a tais saberes públicos universais são direitos de todos. É na busca pela aproximação dos saberes ao dia a dia que o sujeito pode transformar significativamente sua realidade, e é nesta vertente que se situa a relevância da contextualização.

Portanto, o primeiro capítulo se refere a contextualização do ensino em diferentes documentos orientadores nacionais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (1998, 2013), como também as Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado do Paraná (2008) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), porém deixam margem para indagações como por exemplo: quando contextualizar? Com qual frequência contextualizar o ensino? A contextualização se enquadra em todos os conteúdos e disciplinas? Na tentativa de respondê-las, foi realizado estudos no âmbito educacional e sociológico em que Gasparin (2012) apresenta a *contextualização* como Prática Inicial dos Conteúdos e Prática Social, mas não sendo o suficiente foi possível ir além diante do que Bauman (1977) apresenta. Para ele, todo conhecimento sistematizado tem origem no senso comum, é “refinamento teórico da matéria-prima”, na qual se complementa com o que Fernandes (2008) expõe para se chegar a tais conhecimentos sistematizados nas Ciências Sociais, ou seja, os métodos de análise científicos. O que se pode concluir, ao considerar os procedimentos científicos colocados pelo autor, é que ao considerar a *contextualização* em sala de aula, é necessário que o senso comum seja analisado à luz dos próprios métodos da disciplina enquanto ciência.

Ainda no mesmo capítulo, por meio do que Martins (2018) apresenta sobre que é no cotidiano que emergem as transformações, ao dialogar esta afirmativa com o processo de ensino-aprendizagem que considera o senso comum como objeto de estudo, é possível apontar que não basta tomar a realidade, o contexto, como ponto de partida ou discussão inicial (Prática Inicial dos Conteúdos), é olhar a realidade, o objeto de estudo, em mais momentos para maior entendimento do mesmo, aprofundando o conhecimento para saber agir diante do contexto. O que vai exigir reflexão consciente sobre o objeto retomando-o mais vezes ou relacionando-o com outros contextos, exigindo que este objeto deixe de ser pano de

fundo e seja parte central unido ao conhecimento científico que também é central. A constatação da teoria e prática como resultados da aprendizagem deve ser considerada como um dos critérios avaliativos do processo de ensino aprendizagem e não de forma isolada, em que Luckesi (1999) ao realizar apontamentos sobre avaliação abre possibilidades para esta dimensão.

Na sequência, o segundo capítulo aborda as Teorias do Currículo e Tendências Pedagógicas a fim de maiores compreensões da prática educacional brasileira e a contextualização do ensino e do conhecimento presente em tais tendências mobilizadas, na qual vai além da constatação, pois é a filosofia implícita ou explícita de um currículo que direcionará a função escolar e conseqüentemente a prática docente. Para o entendimento das diferentes perspectivas compreendidas pelas Teorias do Currículo, foi possível através das descrições de Silva (1999) em que apresenta as Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-críticas.

Estas Teorias estão interligadas as Tendências pedagógicas e estas últimas por se encontrarem no bojo da prática docente, à luz da teorização de Saviani (1983), Libâneo (1994) Luckesi (1994) se identificou alguns aspectos que contribuem à reflexão da prática docente.

O terceiro capítulo se refere a sociologia na história de sua inserção nos currículos do Ensino Médio no Brasil, como também à possibilidade da mesma fundamentar-se através da própria ciência para a aplicação da *contextualização do ensino*, a qual se constata como imaginação sociológica diante das colocações de Mills (1982) e Prado (2015).

O último capítulo aborda a análise da contextualização diante das práticas de ensino dos professores de sociologia, que ao considerar as práticas e as teorias abordadas na pesquisa, nota-se que os docentes de sociologia interpretam e praticam diferentes perspectivas pedagógicas, mas que valorizam a etapa de *contextualização* no processo de ensino-aprendizagem em diferentes momentos em uma perspectiva mais próxima da concepção teórica histórico-crítica.

1. ABORDAGEM DO CONCEITO: A CONTEXTUALIZAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Em relação a etimologia da palavra contextualização, temos ação ou efeito de contextualizar, contextualizar + ção. Contextualizar provém de contexto, no qual contexto é de origem latina: *contextus,us, do v.lat. contexere* entrelaçar, reunir tecendo.

Documentos normativos que orientam a educação brasileira e do Paraná contemplam a contextualização do ensino. Ricardo (2005) em sua tese “Competências, Interdisciplinaridade e contextualização: dos Parâmetros Curriculares Nacionais a uma compreensão para o ensino de ciências”, apresenta que as Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998 foram elaboradas a fim de traduzir as intenções da Lei de Diretrizes e das Bases Nacionais nº 9.394 de 1996, nas quais evidenciou uma nova identidade do ensino médio como a última etapa da educação básica.

Conforme as DCNEM (1998), a LDB busca conciliar o humanismo a tecnologia, conhecimento dos princípios científicos, exercício da cidadania, formação ética e autonomia intelectual. Ela também convoca para um ensino médio unificado e diversificado (BRASIL, 1998).

Sendo assim, diante dos princípios estéticos, políticos e éticos expressos na LDB, as DCNEM expõem diretrizes a se seguir em termos de gestão, organização curricular na prática pedagógica e didática por meio dos princípios de identidade, diversidade e autonomia.

O primeiro princípio se refere à escola, na qual a mesma deverá possuir uma identidade como estabelecimento de educação de jovens. Uma identidade que deve ser diversificada devido às características do meio social do público atendido, na qual esta diversificação está relacionada à diversidade. A diversidade reconhecerá que para alcançar a igualdade, não bastam oportunidades iguais, mas tratamento diferenciado, ou seja, para garantir o patamar comum aos alunos nos pontos de chegada, deve contemplar as desigualdades nos pontos de partida. “Este ponto de chegada terá como parâmetro as competências gerais e os sistemas de avaliação” (RICARDO, 2005, p. 24). Ressalta também a necessidade de instrumentos de verificação dos resultados, ou seja, mecanismos de avaliação –

Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) - e as competências gerais como referências do instrumento.

Outro princípio abordado é a autonomia das instituições de ensino em elaborar a proposta pedagógica a fim de atender a identidade e a diversidade.

A referida Diretriz aponta que os adolescentes concluem o ensino fundamental em um período que coincide com o momento de definição de um projeto de vida, na qual será influenciado fortemente pela condição financeira da família. Assim, estes jovens acabam ingressando no mercado de trabalho precocemente antes ou durante a inserção no ensino médio. Portanto, ressalta a necessidade da continuidade dos estudos na condução autônoma dos projetos de vida que, para tal, requer uma escola média de sólida formação geral. Neste viés, o currículo não pode ser compreendido como ensino enciclopedista e academicista. A proposta do documento supracitado, para contrapor o ensino tradicional, será um currículo pautado nas competências gerais, interdisciplinaridade e contextualização.

A definição de competências gerais não se encontra explicitamente nas Diretrizes. Ricardo (2005, p. 112) apresenta que:

O enfoque dado nas competências e habilidades se torna pertinente na medida em que ressalta questionamentos em relação ao que se ensina, para quem se ensina e como se ensina os conteúdos escolares. Reduzir essa abordagem a uma mera definição implicaria restringir os objetivos educacionais a uma abstração, que estaria bem mais no campo cognitivo que no campo didático-metodológico. [...] as competências e habilidades fazem sentido na perspectiva de um ensino contextualizado e que viabiliza a busca da interdisciplinaridade.

O diálogo constante entre o conhecimento de uma determinada área com outros conhecimentos exemplifica a definição de interdisciplinaridade, porém, conforme as DCNEM (1998), deve se evitar a diluição das disciplinas em generalidades. Este diálogo poderá ser por meio de indagação, verificação, complementação ou negação. Considera buscar em outras disciplinas certa integração para compreender, prever e transformar a realidade, uma vez que dá mais sentido para o estudante em relação a estudo de temas mais complexos, passado a olhar um mesmo objeto sob diferentes perspectivas.

Quando a Diretriz Curricular traz a integração entre as disciplinas para compreender, prever e transformar a realidade, a mesma apresenta que a contextualização pode ampliar esta interação.

Ricardo (2005) afirma que a literatura é escassa sobre a contextualização e, a princípio, pode parecer que assim é até os dias atuais. Ele também ressalta, a partir de estudos das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que a contextualização nos PCNs está relacionada há uma aprendizagem que tenha sentido para o aluno e a Diretriz aborda dois pontos relevantes: “primeiro, que contextualizar significa admitir uma relação entre sujeito e objeto em todo conhecimento e, segundo, que o conhecimento escolar passou por uma transposição didática e, nesse caso, a linguagem tem papel fundamental” (RICARDO, 2005, p. 27).

Ainda sobre a contextualização no documento, é ressaltado que a organização das disciplinas não pode ser compreendida como fechada e definitiva, assim como também a interdisciplinaridade. Deve-se ampliar as possibilidades de interação e, para tal, a contextualização é um recurso relevante para o alcance desse objetivo.

Através da contextualização, o estudante poderá sair da condição passiva conforme o documento. O aluno poderá estabelecer uma relação recíproca entre o objeto do conhecimento, quando o conteúdo é bem trabalhado, tornando assim a aprendizagem mais significativa.

A contextualização “evoca áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural e mobiliza as competências cognitivas já adquiridas” (BRASIL, 1998, p. 82). São consideradas como dimensões da vida, o contexto, o trabalho – não limitado ao ensino profissionalizante, mas como uma das principais atividades humanas –, a cidadania, vida pessoal, do cotidiano e da convivência. Tais contextos deve dar significado aos conteúdos curricular.

[...] é possível generalizar a contextualização como recurso para tornar a aprendizagem mais **significativa** ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente. É preciso, no entanto, cuidar para que essa generalização não induza à banalização, com o risco de perder o essencial da aprendizagem escolar, que é seu caráter sistemático, consciente e deliberado. Em outras palavras: contextualizar os conteúdos escolares não é liberá-los do plano abstrato da transposição didática para aprisioná-los no espontaneísmo e na cotidianidade. Para que fique claro o papel da contextualização, é necessário considerar, como no caso da interdisciplinaridade, seu fundamento epistemológico e psicológico. (BRASIL, 1998, p. 85)

Observa-se que as Diretrizes, ao conceituarem a contextualização, destacam a aprendizagem significativa. Para tal, deve-se reconhecer que todo

conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto, considerar o cotidiano do aluno e o que ele traz de conhecimento, pois se entende que o estudante não é uma tabula rasa. A contextualização, como princípio de organização curricular, remete à ponte da teoria e prática em mão dupla. Porém, há um alerta sobre a cautela necessária para não banalizar o conhecimento científico, sendo que este mesmo alerta é exposto também em documentos mais atuais.

A resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012 que revoga a Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998 e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, tem como objetivo também sistematizar os princípios da Constituição Federativa e da LDB, uma vez que, após a elaboração da Diretriz de 1998 até a de 2012 a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394 de 1996, recebeu várias alterações nas diferentes etapas e modalidades, além de outras questões que faz parte do quadro de mudanças. Como consta nas Diretrizes (2013), as maiorias das modificações têm importância social.

A ênfase nos princípios para o ensino médio expressos no documento aborda:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do estudante como um ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática (BRASIL, 2013, p. 194).

Sobre a formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico compreende-se que não serão desenvolvidos apenas quando o estudante é inserido na última etapa da educação básica, mas sim quando se ingressa no mundo escolar, considerando também que a convivência familiar e social influencia diretamente nos valores internalizados.

O mesmo documento considera que há “juventudes” com diferentes anseios. O atendimento das demandas das “juventudes” vai além da escola, porém entende-se a relevância da instituição de ensino por meio da transformação do currículo escolar e do projeto político-pedagógico para o alcance de parte deste

objetivo. A juventude é compreendida como condição sócio-histórico-cultural e não restrita à dimensão biológica e etária. Cabe ressaltar que buscar compreender o jovem do ensino médio significa “superar uma noção homogeneizante e naturalizada desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamentos, visão de mundo, interesses e necessidades singulares” (BRASIL, 2013, p. 155).

Nas DCNEM (2013), o Título II, Capítulo I, parágrafo 1º, apresenta que no currículo, ao considerar as quatro áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), deve haver tratamento metodológico que coloque em evidência a contextualização e a interdisciplinaridade na articulação dos diferentes campos dos saberes específicos. O que difere do documento anterior, onde a contextualização, além da diversidade e autonomia, identidade e interdisciplinaridade, era adotada como eixo norteador para a construção da proposta curricular (RICARDO, 2005).

As Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica do Paraná (DCE) (2008), na disciplina de sociologia, traz a contextualização como ponto de partida, e que a mesma vem a contribuir para que o conhecimento ganhe mais significado ao estudante. Porém, alerta o docente para o não empobrecimento na construção do conhecimento em razão da prática de contextualização.

Em 2016 iniciou-se uma nova reforma no ensino com a Medida Provisória nº 746 proposta pelo Ministério da Educação (MEC), aprovada e convertida na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com a alteração, vinculou-se para que se efetivassem as mudanças no ensino médio e demais etapas da educação básica em relação ao currículo, carga horária, entre outros pontos, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

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: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

[...] 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: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. § 1º A organização das

áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino § 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (BRASIL, 2017).

Como podemos observar, com a aprovação da Lei nº 13.415, a alteração no currículo escolar que o país tinha até então em disciplinas, com exceções, deixa margem a uma organização de educação a distância além da obrigatoriedade de estudos apenas dos componentes (disciplinas) de língua portuguesa e matemática no ensino médio, com uma carga total de 3.000 horas, sendo 1.800 para os conteúdos da base e 1.200 para os itinerários formativos com ênfase na formação técnico-profissional

No dia 04 de dezembro de 2018 o Conselho Nacional de Educação aprovou a Base Nacional Curricular do Ensino Médio.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) é documento normativo para que os sistemas e redes de ensino de todo país reformulem seus currículos a fim de garantir um patamar comum de aprendizagens aos estudantes. O documento ainda apresenta que, ao longo das etapas da educação básica, deve ser assegurado aos estudantes o desenvolvimento de dez “competências gerais”, ou seja, o que os alunos deverão “saber” em termos de habilidades, conhecimentos, valores e atitudes, e “saber fazer” com estes para solucionar as demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Das dez Competências Gerais da Educação Básica, a BNCC apresenta:

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 artísticas, 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 (BRASIL, 2018, p. 9).

Para a efetivação do currículo pautado em Competências gerais, para cada área do conhecimento apresentado na Base, há também as competências específicas e, para cada uma delas, há um conjunto de habilidades consideradas como aprendizagens essenciais que devem ser garantidas aos estudantes. No ensino fundamental, em cada área há os componentes curriculares como língua portuguesa, arte, educação física, língua inglesa (área de linguagens), matemática (área da matemática), ciências (área de ciências da natureza), geografia, história (área das ciências humanas) e ensino religioso (área de ensino religioso). Mas no ensino médio, os únicos componentes apresentados são: língua portuguesa e matemática. No que se refere ao ensino médio, as áreas do conhecimento são: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e, dentro da parte dos Itinerários Formativos, há a formação técnica e profissional.

Cabe destacar que a BNCC é apresentada pelo sistema educacional não como currículo. Mediante a aprovação do documento, cada sistema de ensino

deverá elaborar o documento orientador dos currículos com base na BNCC, para depois cada rede de ensino e escola elaborar a Proposta Curricular.

No que se refere à contextualização do ensino na BNCC, esta está presente em várias partes do documento. Na parte de orientações gerais, que corresponde às três etapas, no tópico “Base Nacional Comum Curricular e currículos”, o termo contextualização é apresentado como uma das decisões que caracterizam o currículo em ação:

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, explicá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas (BRASIL, 2018, p. 16).

No que é específico à parte do ensino médio na BNCC, cabe relatar brevemente que há referência utilizada das Diretrizes Curriculares Nacionais em relação ao conceito de juventude, utilizado como um dos argumentos para que se reconheça “os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas” (BRASIL, 2018, p. 463). Neste sentido, a escola deve acolher as diversidades, garantir que os jovens na escola sejam protagonistas do próprio processo de escolarização como interlocutores autênticos do currículo e aprendizagens. Sendo assim, a escola deve se comprometer, segundo o documento, com a educação integral e construção do projeto de vida dos estudantes, considerando que na Base a educação Integral é compreendida independentemente da duração da jornada escolar (BRASIL, 2018, p.14).

As finalidades do ensino médio expressas na Base estão de acordo com o que apresenta a LDB nº 9394 de 1996, art 35, Incisos I, II, III e I, que, para consolidação, a escola que acolhe a juventude deve garantir certas experiências descritas na BNCC, na qual uma delas está a contextualização do ensino, sendo “favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos” (BRASIL, 2018, p. 465).

Sobre as experiências anteriormente mencionadas, entre outras presentes no mesmo documento, é apontado como meio para favorecer à

preparação básica do estudante para o trabalho e a cidadania e para tal, a escola deve se estruturar de maneira a garantir:

- a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura;
- viabilizar o acesso dos estudantes às bases científicas e tecnológicas dos processos de produção do mundo contemporâneo, relacionando teoria e prática – ou o conhecimento teórico à resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural;
- revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas e, em especial, no Brasil;
- proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; e
- prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral (BRASIL, 2018, p. 466).

O que podemos observar é que a contextualização do conhecimento aparece como o primeiro item a ser articulado ao trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, no qual a escola deve se estruturar para atingir as finalidades.

Cabe destacar que as finalidades e a estruturação para o alcance das garantias supracitadas, estão voltadas à uma organização do ensino médio por área de conhecimento, nas quais garante a obrigatoriedade apenas de dois componentes curriculares (disciplinas), sendo a língua portuguesa e a matemática. Nos demais componentes não há uma referência direta aos que compunham o currículo desta etapa, e sim que as áreas devem ter por finalidade a integração de dois ou mais componentes curriculares e, para evitar prejuízos e articulação, tais componentes devem ser contemplados como “estudos e práticas”. Para esta organização, uma das justificativas apresentadas está no fato do estudante compreender melhor a complexa realidade. Sendo assim, a contextualização do ensino surge no terceiro momento como um dos embasamentos, na sequência, para tal integração de componentes por área de conhecimento:

Não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o

fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (Parecer CNE/CP nº 11/2009 apud BRASIL, 2018, p. 470).

O que se percebe nestes documentos são algumas lacunas no que se refere à materialização da contextualização. Deixa margem para indagações, como por exemplo: quando e como contextualizar? Com qual frequência contextualizar o ensino? A contextualização se enquadra em todos os conteúdos de cada disciplina? A quem cabe a contextualização do ensino considerando cada disciplina como ciência própria?

Para Gasparin (2015), os conteúdos não são, no primeiro momento, interessantes aos estudantes, sendo assim é necessário relacioná-los aos conceitos empíricos que os mesmos já trazem. Desta forma, cabe ao docente contextualizar dentro das disciplinas o conhecimento do educando. Pautada na pedagogia histórico-crítica de Saviani, o autor apresenta uma proposta pedagógica ao docente, na qual, como parte deste processo, haja A Prática Social Inicial:

é sempre uma contextualização do conteúdo. É um momento de conscientização do que ocorre na sociedade em *relação* àquele tópico a ser trabalhado, evidenciando que qualquer assunto a ser desenvolvido em sala de aula já *está presente na* prática social, como parte construtiva dela (GASPARIN, 2015, p. 21, grifo meu).

Mas a *Prática Social Inicial* é apresentada como pano de fundo, por exemplo, em sala de aula no início dos trabalhos o professor primeiramente apresenta o conteúdo a ser estudado e levanta várias questões para identificar o que os alunos já sabem. Trata-se de tomar consciência como a realidade se coloca em suas relações com o conteúdo. Na sequência há a Problematização em que o autor coloca como momento em que se inicia o trabalho com o conteúdo sistematizado.

Ao se buscar aporte teórico que complementa e torne significativa a *contextualização* no processo de ensino-aprendizagem, encontra-se a fundamentação nas teorias sociológicas e filosóficas da educação ou não em que as vivências cotidianas, o senso comum, são a matéria-prima para se aprimorar e se chegar aos conceitos científicos, o que, para sociologia, considerar tais elementos para pesquisas não é algo recente ou escasso na literatura e é possível verificar de acordo com o que Bauman cita:

Todo conhecimento sistematizado do processo da vida humana, incluindo a sociologia, é uma tentativa para emprestar inteligibilidade e coesão à experiência desorganizada, desordenada do senso comum; é uma elaboração sofisticada sobre o senso comum no seu estado bruto, um refinamento teórico da matéria-prima do “diretamente dado” [...] a experiência do senso comum continuará sempre a ser o *locus* onde as pesquisas e os conceitos sociológicos são gerados - e o cordão umbilical que liga o conhecimento dos fenômenos humanos ao senso comum jamais será cortado (BAUMAN, 1976, p. 53-54).

Considerar o social para a contextualização do ensino e aprendizagem em sala de aula implica um olhar sociológico para a vida cotidiana, para o senso comum. Não o senso comum compreendido como algo banal e sem sentido, como se o senso comum fosse inimigo do conhecimento científico, “mas porque é conhecimento compartilhado entre os sujeitos da relação social”. Assim, permite colocar a *contextualização* no processo de ensino-aprendizagem como objeto de pesquisa e não como pano de fundo. O objeto é concreto, é parte do processo, é o início, é matéria-prima para refinar ou já refinada.

Martins (1938, p.54) apresenta que:

O novo herói da vida é o homem comum imerso no cotidiano. É que no pequeno mundo de todos os dias está também o tempo e o lugar da eficácia das vontades individuais, daquilo que faz a força da sociedade civil, dos movimentos sociais. Nesse âmbito é que se propõe a questão do conhecimento de senso comum na vida cotidiana (MARTINS, 1938, p. 52).

Será nas interações sociais que se compartilha conhecimento, e, para que ocorram tais interações, os significados são antepostos, ou seja, o que as precedem são os significados como, por exemplo, o significado de confiança está na confiança de um aperto de mão para fechar um acordo. Porém, não é regra única, o sujeito é capaz de criar significados substitutivos para restabelecer relações interrompidas.

Da vida cotidiana e do senso comum, é na repetição, na rotina do cotidiano, que se torna possível as transformações. Como um ciclo se constitui novos conhecimentos na prática, como apresenta Martins quando aponta sobre a reprodução social:

É no fragmento do tempo do processo repetitivo produzido pelo desenvolvimento capitalista, o tempo da rotina, da repetição e do cotidiano, que essas contradições fazem saltar fora o momento da criação e de

anúncio da História - tempo do possível. E que justamente por se manifestar na própria vida cotidiana, parece impossível. Esse anúncio revela ao homem comum, na vida cotidiana, que é na prática que se instalam as condições de transformação do impossível em possível (MARTINS, 1938, p. 57).

Se o senso comum é conhecimento e no cotidiano emergem as transformações na medida da constituição do próprio conhecimento, se faz necessário no ambiente escolar e no processo de ensino-aprendizagem que o objeto de investigação seja o senso comum e a vivência cotidiana para que se amplie e aprofunde o conhecimento atendendo as regras científicas, e conseqüentemente, que seja possível o sujeito agir sobre a própria realidade. Nesta ótica, vai além de apenas tomar a realidade, o contexto como ponto de partida ou discussão inicial, é olhar a realidade, o objeto de estudo, em mais momentos para maior entendimento do mesmo, aprofundando o conhecimento e saber agir diante do contexto. O que vai exigir reflexão consciente sobre o objeto retomando-o mais vezes ou relacionando-o com outros contextos.

Sobre a Problematização, ainda é “questionar a realidade, pôr em dúvida certezas, levantar questões acerca das evidências, interrogar o cotidiano, o empírico, o conteúdo escolar” (GASPARIN, 2012, p. 44). Uma vez que os conteúdos apresentados para o professor, já definidos pelo sistema, terão de ser analisados pelo mesmo a fim de selecionar os problemas que tem origem na prática social a respeito do conteúdo, é o levantamento de grandes questões sociais a partir do conteúdo, ou seja, na Prática Social Inicial levanta questões sobre o que o estudante sabe sobre o conteúdo (senso comum) e na Problematização irá sistematizá-las de modo desafiador.

Ainda pontuando o que Gasparin (2012) apresenta, após os dois primeiros passos, o terceiro é a Instrumentalização. É quando o estudante terá que assimilar o conteúdo sistematizado, estabelecendo a comparação intelectual dos conhecimentos cotidianos e os científicos com o auxílio do professor, ou seja, os educandos “apropriam-se do conhecimento socialmente produzido e sistematizado para enfrentar e responder aos problemas levantados. [...] a apropriação dos conteúdos ocorre no intuito de equacionar e/ou resolver os problemas” (GASPARIN, 2012, p. 51).

Visando uma educação para formação crítica, como o autor apresenta ao analisar os estudos de Saviani, é de grande relevância utilizar o

conhecimento socialmente reproduzido para enfrentar e responder problemas, mas é necessário agregar no raciocínio também a capacidade de ver o cotidiano como parte da ciência já na primeira instância. Por exemplo, ao se trabalhar sobre manifestações com os estudantes, há a possibilidade de “levar”, através de uma filmagem ou rede social, ir até o local, propor que os estudantes levem o que observam no dia a dia fora da escola ou outros recursos meios, como um recorte de um fato “uma aglomeração de pessoas” que ocorreu na cidade em que habitam ou a nível estadual, nacional para que os estudantes discutam o que tal aglomeração de pessoas com cartazes significa, e, assim, investigar se o ato em processo de pesquisa tem fundamentação científica que o explica e o reelabora. Não se descarta o levantamento de conhecimento prévio dos estudantes e as interrogações de âmbito social, mas se muda a posição da contextualização de pano de fundo para o objeto de análise central ligado ao conhecimento científico que também é central, ou seja, estão unidos.

A impressão que normalmente se dá, e que muitas vezes é deliberadamente ampliada, de que o conhecimento científico é um implacável inimigo do senso comum (quando na realidade, permanece como o seu adjunto simbólico) é devida principalmente a esta circunstância. À ciência só se pede que “explique” como nasce a necessidade do mundo exterior – já experimentado, como se fosse natureza – mas tem que “provar”, desafiando a experiência pré-científica, que o reino da necessidade abrange a totalidade dos processos da vida humana. A segunda tarefa, naturalmente, exige muito mais esforço e, conseqüentemente, gera um zelo muito maior. É, portanto, a segunda linha onde a artilharia de combate mais pesada da ciência está concentrada e onde se lançam os mais ferozes ataques. A guerra é feita entre a “ordem real das coisas” e as aparências enganadoras – a “noção mística do livre arbítrio”. Ambas as tarefas, diga-se de passagem, nascem da premente necessidade gerada incessantemente pela experiência humana vivida. (BAUMAN, 1976, p. 55).

Após a Instrumentalização ocorre a Catarse, que se refere a operação mental em que o estudante irá sistematizar e manifestar o que assimilou. É a “síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social” (GASPARIN, 2012 p. 124). Assim, a realidade que o estudante via antes como “natural” passar a ser reconhecida como “histórica”.

Diante da conclusão que o estudante chegou – ou seja, a síntese, este deverá demonstrar o quanto aprendeu e será através da avaliação que o professor identificará a aprendizagem do conteúdo. Para tal verificação, exige-se a

definição dos instrumentos, critérios previamente definidos e antes mesmo, o professor tem que ter claro quais os objetivos que pretende alcançar. A avaliação irá acontecer em todo o processo, como coloca Gasparin (2012), mas na catarse a coloca em evidência para identificar o que estudante aprendeu do conteúdo.

Como último passo, o autor apresenta a Prática Social Final que é a transposição da teoria para o prático em relação ao conteúdo e conceitos adquiridos. Será sempre a prática. “Não significa somente realizar atividades que envolvam um fazer predominante material, como plantar uma árvore [...] é também todo processo mental que possibilita análise e compreensão mais amplas e críticas da realidade” (GASPARIN, 2012 p. 140). Como proposta para esta fase, estudantes e professores irão planejar com base nos conteúdos ações de curto e médio prazo a serem realizadas na vida prática, no cotidiano, sendo dentro ou fora da escola.

É na catarse que fica em evidência a avaliação da aprendizagem escolar. A avaliação escolar é parte do processo de ensino e, em contraponto a uma avaliação de finalidade punitiva e classificatória, cabe atender a função diagnóstica, na qual irá fornecer informações do desempenho do estudante para agir em tempo a fim de que o mesmo se desenvolva e, também ao mesmo tempo, obtenha informações sobre o próprio trabalho enquanto docente para que este redimensione sua prática caso necessário.

Luckesi (1999) apresenta que a avaliação da aprendizagem escolar tem dois objetivos: auxiliar o estudante no seu desempenho pessoal e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado.

A avaliação da aprendizagem tem por objetivo auxiliar o educando no seu crescimento e, por isso mesmo, na sua integração consigo mesmo, ajudando-o na apropriação dos conteúdos significativos [...] Por outro lado, a avaliação da aprendizagem responde a uma necessidade social. A escola recebe o mandato social de educar as novas gerações e, por isso, deve responder por esse mandato, obtendo dos seus educandos a manifestação de suas condutas aprendidas e desenvolvidas. Esses dois objetivos só fazem sentido se caminharem juntos. [...] O caminho é o do meio, onde o crescimento individual do educando articula-se com o coletivo, não no sentido de atrelamento à sociedade (estar a serviço da sociedade), mas sim no sentido de responsabilidade que a escola necessita ter com o educando individual e com o coletivo social (LUCKESI, 1999 p. 174).

Cabe questionar a possibilidade de a práxis fazer parte, com mais frequência, no processo de ensino-aprendizagem como um dos critérios avaliativos,

ou seja, o que se espera do aluno em relação à teoria e a prática no momento que manifesta o que assimilou.

Sendo assim, a contextualização no processo de ensino-aprendizagem deve ser considerada em quatro dimensões. Primeiramente que a contextualização considera o senso comum juntamente com o conhecimento científico como objetos centrais do processo. O cotidiano vivenciado é o objeto a ser investigado através do conhecimento científico sistematizado e a maneira como o professor abordará, do início ao fim do trabalho com os estudantes, é que possibilitará a compreensão que ambos são importantes e mesmo fora da escola é necessário percebê-los e analisá-los.

Considerar as instâncias empíricas e questioná-las diante de um conteúdo a ser trabalhado na escola não é algo distante do que as ciências propõem dentro dos métodos próprios de pesquisa, embora na investigação científica haja um maior rigor nos métodos.

Florestan Fernandes (2008, p.77) apresenta que o cientista irá considerar não irá lidar diretamente com os “fatos e fenômenos que observa e pretende explicar, mas com as instâncias empíricas que reproduzem tais fatos e fenômenos”. As instâncias empíricas perpassam por operações elementares para que os aspectos essenciais sejam obtidos, selecionados e ligados a uma totalidade coerente, o que é considerado tanto nas “ciências da observação”, ou seja, as ciências humanas, como nas “ciências experimentais”. Porém esta última utiliza e realiza os experimentos para se chegar a uma interpretação, por exemplo, em biologia, física ou química isola elementos e realiza experimentos para se chegar a uma conclusão. Já nas “ciências da observação” há uma limitação em isolar, por exemplo, fenômenos da história e da sociedade, em laboratório. Exige uma observação *in loco* ou por meio de documentos e assim construir uma observação.

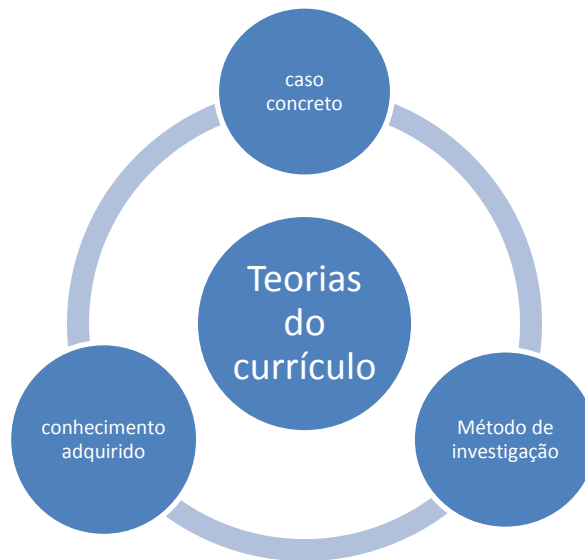
Para o processo de observação da realidade nas ciências sociais, segundo Fernandes (2008), passa por algumas instâncias lógicas, na qual se seleciona o “caso concreto”, ou seja, a instância empírica que perpassará pelo caráter “técnico” que se refere ao protocolo, o passo a passo da construção da observação, para se chegar nos *dados brutos*. Os dados brutos serão analisados, ou seja, chega ao caráter “lógico” para que após sejam obtidos os dados típicos que são a “explicação” do fenômeno. Para exemplificar, em uma pesquisa na educação sobre avaliação diagnóstica, o pesquisador no primeiro momento percebe que no

âmbito escolar não está em evidência como diagnóstica, sendo assim ele tem o “caso concreto”. Ao selecionar as teorias e os procedimentos, se realizará pesquisa por entrevistas, qual público, entre outros itens do caráter “técnico”, obterá os dados brutos (os dados das entrevistas) para análise (caráter lógico) para se chegar à interpretação (caso típico).

Ao considerar as colocações do autor Florestan (2008), relacionando com a *contextualização* no processo de ensino-aprendizagem, a segunda dimensão se refere em considerar os métodos próprios da disciplina enquanto ciência para a investigação pelo estudante. Assim, partir da realidade nas aulas de sociologia ou de outro componente curricular, é partir da percepção imediata do concreto, das instâncias empíricas selecionadas pelo professor, mas também pelo estudante, para se chegar à interpretação, no conhecimento adquirido, será necessário selecionar a metodologia de acordo com o objetivo. Se a percepção imediata do concreto parte da realidade, na interpretação o estudante tem que ser capaz de ver tal interpretação na realidade e chegar a outras instâncias empíricas sem a necessidade de somente o professor apontar. Esta autonomia do estudante ocorrerá de maneira gradual e só será possível identificar se na avaliação um dos critérios for ao encontro do que se espera do estudante enquanto pensante e agente na vida em sociedade, ou seja, na terceira dimensão considera como o professor irá identificar a relação que o estudante faz entre as teorias e a realidade dentro e fora da escola e assim a partir da última volta para a primeira dimensão, pois são interligadas.

A quarta dimensão perpassa as demais, pois se refere à filosofia que está implícita ou explícita no currículo. Que sujeito se quer formar? Crítico e atuante ou passivo? Qual a função da escola? São questões na busca de identificar tal filosofia que direcionará o trabalho pedagógico tanto em sala como na organização escolar como um todo. Direcionará a relação professor-aluno, a metodologia, a utilização dos instrumentos avaliativos, entre outros elementos que serão abordados na próxima sessão (Gráfico 1).

Gráfico 1: As dimensões para a contextualização no processo de ensino aprendizagem



Fonte: a própria autora.

2. AS TEORIAS DO CURRÍCULO E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Silva (2005) apresenta a pergunta inevitável dos estudantes possível de relacionar com outras disciplinas além da sociologia: “por que temos que estudar sociologia?”. O que leva a refletir se para o estudante a escola é um “mundo” e ao sair da escola há outro “mundo”, estes distantes um do outro. Ao se estudar matemática em sala de aula, por exemplo, será que ao sair da escola o estudante a relaciona com o que vê nas ruas, nas edificações arquitetônicas, na família, no mercado, no trabalho e em outros âmbitos? Assim, como ao se estudar geografia, história, sociologia ou outras disciplinas. Talvez algumas disciplinas com mais acentuações do que outras, mas para a afirmação cabe outra investigação.

A colocação do estudante, a dúvida apresentada anteriormente, vem ao encontro do que Forquin (2000, p. 50) expõe: “Por que ensinar algo em vez de nada, e por que ensinar tal coisa em vez de outra? Ensinar e aprender supõem custos, esforços, sacrifícios de toda a natureza”. Tais indagações são de grande relevância, o que não desqualifica a prática docente e nem a disciplina, mas sim coloca em movimento o conhecimento que se tem de determinado objeto e a busca pelo conhecimento aprofundado do mesmo. Portanto, são indagações que devem ser despertadas também no próprio docente, pois este buscará dar legitimidade ao conhecimento ensinado.

É preciso ensinar algo que valha a pena. Isso quer dizer que não existe, na verdade, ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino se dirige, de uma legitimidade, de uma validade ou de um valor próprio naquilo que é ensinado. Mas é necessário que tal sentimento seja experimentado antes pelo próprio professor. Toda pedagogia cética ou cínica, isto é, consciente de si como inútil, fútil, manipuladora ou mentirosa, destrói-se a si mesma. Todo ensino se efetiva a partir da pressuposição de seu próprio valor. Evidente que isso não equivale a uma apologia do absolutismo e do dogmatismo. O bom ensino abre caminho para o espírito crítico, para a dúvida metódica, para a imprevisibilidade da busca e da reflexão. Mas é preciso ainda acreditar que as vias da reflexão e do pensamento propostas não são nem impasses nem simulações e que o exercício da dúvida e do espírito crítico esteja garantido por uma exigência ou uma esperança de verdade. Todo ensino se inscreve necessariamente em um horizonte de valor e de verdade (FORQUIN, 2000, p. 50).

Porém, outras indagações poderão surgir ao professor como: “por que estudar tal conteúdo?”, ou “por que tenho que aprender isto?” Estas ao acender no docente a busca pela legitimidade e validade do ensino, o mesmo poderá chegar

em uma esfera mais ampla que perpassa sua prática e pela organização escolar, ou seja, o currículo.

2.1 Explicação sobre Teorias do Currículo na visão de Tadeu Tomas da Silva

A escola que se conhece atualmente, considerando o aspecto mais amplo da organização escolar até chegar na prática em sala de aula, passou por diferentes ressignificações durante períodos históricos, pois determinantes sociais e políticos influenciaram e influenciam tal instituição social. Assim, os interesses ideológicos, políticos, culturais e sociais de uma sociedade se concretizam na escola pelo currículo.

A fim de entendimento como tais interesses se operam na escola, as Teorias do Currículo e as Tendências Pedagógicas estruturaram e organizam os conceitos da forma de ver a “realidade”. Através delas é possível compreender as práticas educacionais brasileiras ao longo da história, incluindo o olhar à contemporaneidade, pois expressam concepções de ser humano, de vida e de mundo.

O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o quê?” nunca está separada de uma outra pergunta importante: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?” (SILVA, 1999, p.15).

Um exemplo das questões que selecionam a parte que vai construir o currículo na contemporaneidade está expresso com a Lei 13.415 de fevereiro de 2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em que as disciplinas de filosofia e sociologia deixaram de ser obrigatórias. Portanto, cabe questionar, “por que outros conhecimentos e não esses?”. Se nos diversos documentos, já abordados anteriormente, apontam a necessidade da contextualização no processo de ensino-aprendizagem, como que a disciplina de sociologia, que se ocupa dos fenômenos sociais, sofre constante intermitência no currículo, sendo que, por ser uma ciência que investiga o cotidiano, a mesma pode contribuir nos estudos das demais ciências, por exemplo, na pedagogia há a

sociologia da educação, no direito há a sociologia geral e jurídica, entre outras. No ensino médio, ela é a base e contribui com as demais disciplinas.

Sobre as Teorias do Currículo, Silva (1999) apresenta que a teoria é definida pelos conceitos utilizados para conceber a realidade e tais conceitos irão organizar e estruturar a forma que os sujeitos veem a realidade, ou seja:

[...] as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva (SILVA, 1999, p. 17).

Silva (1999) organiza as teorias do currículo em três grupos conforme os conceitos enfatizados por elas: Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-críticas.

As teorias curriculares tradicionais têm um marco mais preciso com o livro “The curriculum” de Bobbitt. Segundo Silva (1999), no sentido do estabelecimento de um campo especializado de estudos considerando o contexto em que surgiu o livro, onde nos Estados Unidos se institucionalizava a educação em massa. Apesar das teorias pedagógicas e educacionais, antes mesmo deste período ser considerados de certa forma, também teorias sobre o currículo há um marco. Assim, para Bobbitt a escola deveria funcionar como uma empresa comercial ou industrial, um modelo voltado para a economia, onde queria transferir para a escola o modelo de organização de Frederick Taylor que se consolidaria em 1949 no livro de Ralph Tyler.

Sendo assim, o que se enfatizava no modelo de Bobbit, era a eficiência, neste sentido, a escola deveria ser eficiente assim como qualquer outra empresa. Destacava também que o sistema educacional deveria estabelecer objetivos mais precisos com base em exames de habilidades necessárias para ocupar funções profissionais na vida adulta. Habilidades estas, consideradas como necessárias para diversas ocupações profissionais e assim, a partir delas, organizar um currículo que permitisse sua aprendizagem, e para “*planejar e elaborar instrumentos de mediação* que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas.” (SILVA, 1999, p. 24, grifos do autor).

Para Tyler, assim como para Bobbit, o currículo é uma questão essencialmente técnica.

Tyler dedicará maior atenção à questão de “que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?” (SILVA, 1999, p. 25). Diante disto, ele aponta que há três fontes, nas quais se deveriam buscar os objetivos da educação: “1. Estudos sobre os próprios aprendizes; 2. Estudos sobre a vida contemporânea fora da educação; 3. Sugestões dos especialistas das diferentes disciplinas” (SILVA, 1999, p. 25).

Perante estas fontes, nas quais contemplam a psicologia e as disciplinas acadêmicas, elas eram submetidas a filosofia social e educacional da escola e a psicologia da aprendizagem e, tanto no modelo de Bobbitt quanto de Tyler, para que a avaliação ocorra é necessário estabelecer padrões de referência. Em sequência, com base nesta organização de currículo, nos anos 60 se adotou fortemente o tecnicismo na educação nos Estados Unidos com a influência de Robert Mager por meio do livro “Análise de objetivos”, que também influenciará a educação brasileira.

O que Silva (1999) expõe é que tais modelos de currículo, como tecnocráticos de Bobbit e Tyler, progressistas como de Dewey de base psicológica, surgem diante da reação ao modelo de currículo clássico, humanista, vindo da Antiguidade Clássica.

Por sua vez, estes modelos também foram contestados a partir de 1970, nos Estados Unidos com o movimento “reconceptualização do currículo”, o qual representou um marco fundamental para as teorias do currículo cronologicamente, como por exemplo, teorizações de Paulo Freire (1970), Louis Althusser (1970), Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970), Basil Bernstein (1971), Michael Young (1971), Michael Apple (1979), entre outros que embasaram o desenvolvimento da teoria crítica do currículo.

As teorias críticas do currículo questionam os arranjos sociais e educacionais, buscam compreender o que o currículo faz. Enquanto as teorias curriculares tradicionais focalizam a atenção no “o quê”, as teorias críticas focalizam na questão do “por quê”, no sentido do por quê tal conhecimento e não outro. Elas enfatizam o conceito de ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, resistência, capitalismo, relações sociais de produção, emancipação e libertação, currículo oculto e conscientização.

Em relação à ideologia, Silva (1999) apresenta que Althusser (1970) a define como constituída por crenças que levam o sujeito a aceitar como boas e

desejáveis as estruturas sociais capitalistas, uma vez que seu ensaio é baseado na análise marxista. Para ele, há instrumentos que mantêm a sociedade capitalista e garante o *status quo*, sendo a escola como um dos aparelhos ideológicos que irá transmitir tal ideologia através do currículo, seja por meio dos conteúdos das disciplinas como também pelas disciplinas “técnicas”.

Silva (1999) expõe que Bowles e Gintis apontam que será nas relações sociais da escola, através de vivências, que irá qualificar o bom trabalhador capitalista.

Os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970) se distanciaram da análise marxista e desenvolveram uma crítica da educação de “reprodução”, na qual há uma reprodução social centrada na reprodução cultural, onde o que predomina é a cultura dominante. “O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante” (SILVA, 1999, p. 35). Uma vez que, como o código cultural presente no currículo é do grupo dominante, a criança desta classe irá facilmente compreender, resultando em crianças e jovens bem-sucedidas enquanto a classe dominada resultará no fracasso.

O movimento de crítica das concepções de currículos burocratas e administrativos na França e na Inglaterra partiram de campos como da sociologia crítica de Bourdieu e Passeron como também de Althusser. Já outro movimento que surge no mesmo período, só que nos Estados Unidos e Canadá, partiram dos escritos de McDonald e Dwayne Huebner que ganharia impulso depois com William Pinar (1973). Este último se limita às concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas de críticas aos modelos curriculares tradicionais.

Michael Apple e Henry Giroux partem de uma perspectiva marxista e estrutural.

Silva (1999) aborda que Apple (1979) toma alguns elementos de autores como Bourdieu, Bernstein e Young, onde considera que o currículo não é neutro, mas sim está relacionado às estruturas econômicas sociais mais amplas. Daí surge a questão do “por quê” determinados conhecimentos a serem contemplados no currículos e não outros. Para Apple currículo é poder.

A perspectiva de Giroux se refere a uma “pedagogia da possibilidade” como uma alternativa para superar o pessimismo das teorias da reprodução. Para ele, segundo Silva (1999), tanto a vida social quanto o currículo

não são feitos apenas de controle e dominação, daí a necessidade se opor e resistir para rebelião e a subversão.

Ainda sobre as teorias críticas do currículo, Paulo Freire trouxe implicações importantes às teorias do currículo como, por exemplo, sua análise foi uma das bases para construção da teoria educacional de Althusser, Bourdieu e Passeron. Sua crítica ao currículo está sistematizada como “educação bancária”, neste o conhecimento é confundido com o ato de depósito pelo professor, considerado como ser ativo, que simplesmente transfere para o aluno que estará limitado a recepção passiva.

No início dos anos de 1980, a “pedagogia histórico-crítica” de Dermeval Saviani, por meio de sua teorização, focalizava questões que pertencem ao campo de estudos curriculares. Para ele “a tarefa de uma pedagogia crítica consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriaram” (SILVA, 1999, p. 63).

A educação torna-se política apenas na medida em que ela permite que as classes subordinadas se apropriem do conhecimento que ela transmite como um instrumento cultural que será utilizado na luta política mais ampla. Assim, para Saviani, a tarefa de uma pedagogia crítica consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriam (SILVA, 1999 p. 63).

Sobre as Teorias Pós-críticas enfatizam a identidade, alteridade, diferença, a subjetividade, significação e discurso, saber-poder, cultura, representação, multiculturalismo, gênero, raça, etnia e sexualidade.

Conforme a descrição de Silva (1999) há perspectivas diferentes entre os três grupos de Teorias do Currículo. De maneira simplificada (Quadro 1):

Quadro 1 - Grupos de Teorias do Currículo

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-críticas
Ensino	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Metodologia	Ideologia	Cultura
Didática	Poder	Saber-poder
Aprendizagem	Classe social	Representação
Avaliação	Capitalismo	Gênero, raça, etnia,

Objetivos	Resistência	sexualidade;
Organização	Currículo oculto	Multiculturalismo
Planejamento	Relações sócias de produção	Identidade, alteridade,
Eficiência	Conscientização	diferença;
	Emancipação e libertação	Significação e discurso

Fonte: a própria autora com base em Silva (1999).

2.2. As Tendências pedagógicas e a prática em sala de aula: quando a contextualização do ensino e do conhecimento começa

As Tendências Pedagógicas estão interligadas às Teorias do Currículo. Luckesi (1994, p. 53) coloca que elas “pretenderam dar conta da compreensão e da orientação prática educacional em diversos momentos e circunstâncias da história humana”. Para Oliveira (2006, p. 41), são “expressões de uma concepção de ser humano, de vida e de mundo, de uma filosofia da educação.”

Anaya e Teixeira abordam que:

Ao mesmo tempo em que se constitui o campo teórico curricular, a história das tendências pedagógicas está relacionada ao aparecimento do ensino, no decorrer do desenvolvimento da sociedade, da produção e das ciências, como uma atividade intencional e planejada, dedicada à instrução. [...] as tendências pedagógicas que se encontram no bojo da prática do professor em sala de aula refletem a teoria curricular que a embasam, considerando que o currículo, tendência pedagógica e práxis docente estão articuladas, sendo ressignificadas de acordo com os interesses ideológicos, políticos, culturais e sociais pertencentes ao contexto social analisado (ANAYA; TEIXEIRA, 2014, p. 476).

Considerando que as Tendências Pedagógicas se encontram no bojo da prática do professor, conforme apontam Anaya e Teixeira (2014), tais Tendências refletem a teoria curricular e juntamente a práxis docente articulada.

Na busca de identificar as tendências pedagógicas, em relação ao pensamento educacional brasileiro, autores como Saviani (1983), Libâneo (1985), Paulo Freire (1983), entre outros, irão organizá-las em grupos.

Segundo Oliveira (2006), Saviani (1983) irá organizar as três teorias em três grupos: Não-críticas, que abrangem a Pedagogia tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista; Crítico-reprodutivistas, de Bourdieu e Passeron, Althusser e Baudelot e Establet; as Críticas que abrange a Pedagogia Histórico-crítica.

Libâneo (1985), segundo Oliveira (2006) irá classificar as tendências educacionais em Liberais – Tradicional, Renovada progressivista, Renovada não-diretiva e Tecnicista – e Pedagogias Progressistas – Libertadora, Libertária e Crítico-social dos conteúdos.

Luckesi (1994) aborda as tendências pedagógicas “traduzidas” pelas pedagogias e que se manifestam na prática docente em dois grupos: Pedagogia Liberal – tradicional, renovada progressivista, renovada não-diretiva e tecnicista. Pedagogia progressista – libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos.

Na exposição de Luckesi (1994), em ambos os grupos, as pedagogias são sintetizadas nos aspectos de “papel da escola”, “conteúdos de ensino”, “métodos”, “relacionamento professor-aluno”, “pressupostos de aprendizagem” e “manifestações na prática escolar”.

No que se refere aos métodos na tendência liberal tradicional, tem como base a exposição verbal do conteúdo pelo professor. A importância dada está nos exercícios, na repetição dos conceitos ou fórmulas de memorização. A relação professor-aluno se dá de forma autoritária, o aluno deve absorver o conteúdo como verdade.

A fim de análise da tendência liberal tradicional em relação a contextualização, cabe retomar que a contextualização no início da presente pesquisa, se refere ao cotidiano ou realidade do estudante, a aprendizagem significativa, o que remete há uma certa ausência da contextualização de ensino nesta tendência, porém não totalmente, configurando-se em um grau menor, superficial. As palavras de Libâneo, em relação a didática tradicional, reforça tal constatação.

Às vezes são utilizados meios como a apresentação de objetos, ilustrações, exemplos, mas o meio principal é a palavra, a exposição verbal. Os objetivos explícitos referem-se à formação de um aluno ideal, desvinculado da sua realidade concreta. O professor tende a encaixar os alunos num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura. A matéria de ensino é tratada isoladamente, isto é, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida. [...] Muitos professores ainda acham que “partir do concreto” é a chave do ensino atualizado. Mas esta ideia já se fazia parte da Pedagogia Tradicional porque o “concreto” (mostrar objetos, ilustrações, gravuras, etc.) serve apenas para gravar na mente o que é captado pelos sentidos. O material concreto é mostrado, demonstrado, manipulado, mas o aluno não lida mentalmente com ele, não o repensa, não o reelabora (LIBÂNEO, 1994, p. 64).

Em contraposição à tendência tradicional, surge a tendência renovada organizada em progressivista e não-diretiva.

Na tendência liberal renovada não-diretiva a ênfase não está a princípio na transmissão de conteúdos, mas sim nos desenvolvimentos das relações e da comunicação. Os métodos de ensino são dispensados e o que prevalece é o esforço do professor, compreendido como “facilitador”.

Na liberal progressivista são valorizadas as tentativas experimentais. Ressalta a ideia de aprender fazendo e o professor não possui lugar privilegiado, pois seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo do aluno.

No Brasil, a didática pautou-se mais na progressivista com o movimento da Escola Nova. Neste recorte observa-se um grau maior da contextualização em que o papel da escola teve como finalidade “adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida” (LUCKESI, 1994, p. 57).

Sobre a tendência liberal tecnicista, a relação professor-aluno é exclusivamente técnica e os questionamentos e debates são desnecessários. Os métodos de ensino “consistem nos procedimentos e técnicas necessárias ao arranjo e controle nas condições ambientais que assegurem a transmissão/recepção de informações” (LUCKESI, 1994, p. 61). Tem o objetivo de produzir indivíduos para o mercado de trabalho. Em relação ao conteúdo, o subjetivo é eliminado e decorrerá da ciência objetiva organizados em materiais sistematizados como em manuais e livros didáticos, por exemplo.

Cabe destacar que na tendência tecnicista há relação do ensino com o meio de mercado de trabalho, o que é possível identificar certo grau de contextualização de ensino, mas que abre para o questionamento sobre qual interesse esta contextualização, aparentemente, atende e qual a finalidade.

No grupo da pedagogia progressista, a tendência progressista libertadora, com base nas escritas de Paulo Freire, o conteúdo está pautado em “temas geradores”. O método de ensino está no diálogo entre educador-educando e educando-educador. Pode-se observar que, nos pressupostos de aprendizagem de tal tendência, é possível identificar a contextualização precisa do ensino e do conhecimento, pois se busca na realidade concreta do educando o aprender, considerando a reflexão da realidade.

Na tendência progressista crítico-social dos conteúdos, o método parte de “uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora. O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor” (LUCKESI, 1994, p. 71). Um saber a ser adquirido vinculado às realidades sociais. Neste momento se dá a “ruptura” de experiências rudimentares, que se torna possível perante a introdução explícita do docente, ou seja, o adulto é insubstituível, porém a estudante deve participar do processo.

No que se refere aos conteúdos desta tendência “são conteúdos culturais universais que se constituíram em domínio de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais” (LUCKESI, 1994, p. 70).

As tendências críticas colocam em evidência a contextualização do ensino e do conhecimento no sentido mais sólido, pois não é a contextualização pela contextualização, mas possível referência como o ponto de partida e ponto de chegada mediada pelo conceito científico exigindo a reflexão crítica. Tal colocação vem ao encontro do que Saviani apresenta em relação a histórico-crítica:

A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Em outros termos, significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática põe-se, portanto, como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa (SAVIANI, 2008, p. 422).

O que nos leva a pensar que a ideia de contextualização do ensino e conhecimento para se tornar significativo, além de partir dos próprios pressupostos do componente curricular enquanto ciência, deve ter como base questões como: qual finalidade a presente educação pretende atingir? Abrange a maioria dos sujeitos ou privilegia apenas uma parte? Limita o sujeito na atuação na sociedade ou amplia as possibilidades de atuação crítica?

É relevante destacar que, em razão da *contextualização* do ensino e do conhecimento, aproximando da vertente da pedagogia histórico-crítica, o objetivo não é reduzir os conhecimentos a serem trabalhados na educação escolar, mas que os conhecimentos universais, assim como relata Forquin (2000), são “saberes público” em que todos devem ter acesso.

Portanto, há alguns aspectos nas Tendências Pedagógicas das quais contribuem à reflexão da prática docente (Quadro 2):

Quadro 2 - Tendências Pedagógicas

	Conteúdos de ensino	Método de ensino	Relacionamento professor-aluno	Avaliação	Papel da escola
Tendência Tradicional	Conhecimentos acumulados pelas grandes descobertas da humanidade e sistematizados	Exposição verbal do conteúdo pelo professor. O aluno é o recebedor da matéria. Práticas de memorização do conteúdo sem questionar. Exercícios repetitivos.	O professor é a autoridade máxima, o detentor do conhecimento, o que transmite. O aluno passivo. Sistema de prêmios e castigos para conservar a atividade escolar e a disciplina comportamental do aluno. Professor é o sujeito do processo, elemento decisivo e decisório.	Centrado nos resultados das provas e exames, para controle e enquadramento do indivíduo nas condutas cognitivas e sociais. Objetivo classificatório. Nem sempre leva em consideração o que foi ensinado, o principal é o interesse do professor e do sistema.	A escola tem a função de preparar o indivíduo para a sociedade, sendo assim, este deve se adaptar as normas vigentes na sociedade de classes.
Tendência Renovada	Valoriza-se a compreensão do conteúdo e não o decorar, como. Ênfase na ação conforme o interesse do aluno para resultar no conhecimento	Aprender a aprender, ou seja, o aluno aprende melhor o que realiza por si; valoriza as tentativas experimentais, pesquisa, manipulação dos objetos,	O professor é o orientador e estimulador. A iniciativa parte do aluno conforme seu interesse e experiência, ele é o centro. Relação de afetividade, interpessoal e	Uma das etapas da aprendizagem. Ênfase na participação, interesse, autoavaliação.	Uma pedagogia que se preocupa com os “anormais”, (atualmente com deficiência intelectual), sendo assim a função é ajustar ou adaptar os indivíduos a sociedade em

		das descobertas pelo aluno.	intersubjetiva		termos psicológicos.
Tendência Tecnicista	Informações, princípios científicos, leis e outros.	Processo educativo objetivo e operacional, com arranjos: objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação. Didática que instrumentaliza e racionaliza o ensino através da avaliação prévia do estudante para determinar pré-requisito e assim alcançar os objetivos; especificação dos objetivos operacionais. Tecnologia da instrução: se utiliza manuais, livros didáticos, módulos de ensino, etc.	Professor e aluno são secundários o principal passa a organização racional dos meios. Professor como facilitador, administrador e executor do planejamento. Comunicação técnica entre os dois, o professor transmissor da matéria conforme o que o sistema definiu e o aluno recebe, fixa as informações não faz parte da elaboração do processo.	Avaliação de acordo com os objetivos iniciais. Avaliação objetiva.	A escola é modeladora de comportamento através de técnicas específicas. Objetivo formar indivíduos competentes para o mercado de trabalho, visando a profissionalização do indivíduo para o trabalho produtivo à atender a sociedade capitalista. A organização do processo é concebida como garantia da eficiência.

Fonte: a própria autora com base em Luckesi (1994).

Das tendências de cunho progressistas, conhecidas também como teorias críticas da educação, a pedagogia libertadora apresenta uma didática implícita segundo Libâneo (1994). Silva (1999) também aborda que tanto o idealizador de tal pedagogia como Saviani da pedagogia histórico-crítica

desenvolveram teorizações e não propriamente uma teoria do currículo. Assim, como Gasparin (2012) aborda brevemente no prefácio o diálogo que teve com Saviani:

[...] comentei que seu livro, *Escola e democracia*, era uma obra de grande aceitação entre os docentes, mas que se destinava mais aos estudos da filosofia da educação ou pedagogia. Perguntei-lhe, então, por que não traduzia sua proposta de pedagogia histórico-crítica para uma didática, no intuito de que mais professores, nas diversas áreas do conhecimento, pudessem melhor realizar o processo de ensino e aprendizagem. Ele respondeu-me, simplesmente: “Eu fiz a minha parte”, e continuou seu cafezinho (GASPARIN, 2012)

Na tentativa de sistematizar as contribuições de tais teorizações, de acordo em Luckesi (1994) e com Libâneo (1994) que afirma que sua obra *Didática* tem como base teórico-metodológico a corrente da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, há aspectos que contribuirão também à reflexão da prática docente (Quadro 3):

Quadro 3 – Pedagogia Libertadora e Pedagogia Histórico-crítica

	Conteúdos de ensino	Método de ensino	Relacionamento professor-aluno	Avaliação	Papel da escola
Pedagogia Libertadora	Temas geradores a partir da problematização da vida dos estudantes. É com os temas significativos que se constrói o conteúdo pragmático, há o conteúdo já sistematizado, mas a ênfase está nas questões da realidade social imediata	A frente principal é o diálogo onde professor e aluno são sujeitos do ato de conhecer. Discussões de temas sociais e políticos, por assembleias, pesquisa participante, trabalhos em grupos e outros.	Professor e estudante se posicionam como sujeito do ato do conhecimento. Professor o coordenador ou animador das atividades e o aluno sujeito ativo.	Os grupos de discussões, assembleias, entre outros têm por efeito a consolidação de conhecimentos. A função da avaliação é emancipadora.	Prepara o sujeito de forma a contribuir para a transformação social. O desenvolver para que seja crítico, participativo na sociedade, criativo, conscientizado.

<p>Pedagogia Histórico-crítica</p>	<p>Conhecimentos universais, considerados patrimônio da humanidade e não de grupos sociais.</p>	<p>Objetiva estimular a atividade e iniciativa do estudante, mas considerando a iniciativa do professor valorizando também a cultura acumulada historicamente. Ponto de partida o Empírico, ponto de chegada (conhecimento) o concreto com a mediação do abstrato, em que esquematiza em cinco passos: Prática Social; Problematização; Instrumentalização; Catarse; Prática social (conhecimento adquirido pelo aluno)</p>	<p>Diálogo entre aluno e professor. Aluno visão sincrética, professor visão sintética.</p>	<p>Avaliação como comprovação do progresso do estudante e não julgamento. Avaliação diagnóstica.</p>	<p>Possibilitar aos indivíduos o acesso aos conhecimentos sistematizados, à cultura letrada. Formação crítica.</p>
---	---	---	--	--	--

Fonte: a própria autora.

3. O SABER CIENTÍFICO E OS SABERES ESCOLARES NA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA: POSSIBILIDADES DA CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO

No decorrer do processo histórico da educação brasileira, a inserção da sociologia como disciplina na educação básica ocorreu de forma intermitente. Houve momentos em que esteve presente como disciplina nos currículos, outros momentos, apenas por seus conteúdos de maneira interdisciplinar, ou seja, uma trajetória ora facultativa ou ora obrigatória como podemos constatar, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases Nacional 9.394 de dezembro de 1996, na qual, pela Lei nº 11.684 de 2008, incluiu no ensino médio as disciplinas de sociologia e filosofia como obrigatórias, e, recentemente com a Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017, revogou-se a lei anterior supracitada. Cabe relatar brevemente este percurso para compreender seu arcabouço.

Em 1882, Rui Barbosa apresentou à Câmara, como projeto de lei, o parecer que indicava a introdução da sociologia no currículo escolar como “Parecer sobre Ensino Secundário e Superior”, onde o curso de bacharelado no ensino secundário teria a disciplina “elementos de sociologia e direito constitucional” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017). Houve também a referência da sociologia nos cursos de direito.

As autoras Amurabi Oliveira e Evelina A. F. de Oliveira (2017), apresentam que a passagem do Brasil Império à República seguisse um padrão de centralização política em constante conflito com os poderes regionais e locais e justaposição de interesses favorecendo a manutenção de fazer política. Assim, a educação ficou praticamente confinada territorialmente e socialmente aos grupos da elite.

Configurava um cenário em que os estudos de sociologia não abrangiam todos, independente da posição econômica.

Na Reforma Benjamin Constant, foi indicada a introdução da Sociologia no curso secundário como “sociologia e moral”, através do Decreto n. 330, de 12 de abril de 1890, porém não foi implantada.

A primeira experiência de introdução efetiva da Sociologia no currículo escolar ocorreu em 1892 no Atheneu Sergipense, em Aracaju, através de uma disciplina denominada “sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio”, cujo currículo poderia ser considerado “pouco sociológico” (ALVES; COSTA, 2006 e SILVA, 2007), contudo, mesmo no caso do

Colégio Pedro II, em 1925, também temos inicialmente um currículo bastante ligado a outros campos disciplinares, em especial ao da história. (GUELF, 2001 apud OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 23).

Na sequência, em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, a sociologia apareceu no ensino secundário com uma pequena carga horária. Em 1931 houve a Reforma Francisco Campo e a sociologia entrou nos cursos complementares, sendo indicada como disciplina obrigatória para o ingresso nos cursos de medicina, farmácia, odontologia e jurídico.

A Reforma de Capanema, em 1942, interrompeu a continuidade da sociologia nos currículos, uma vez que demarcou uma continuidade em relação às outras reformas (SAVIANI, 2011 apud OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017). Para Oliveira e Oliveira (2017), o que se percebeu nesta incursão é que para governos autoritários a sociologia era um conhecimento desnecessário.

Em 1971, com a Reforma Passarinho, houve a obrigatoriedade da disciplina educação moral e cívica nos currículos de “2º grau” através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Em seu artigo 7º. “notadamente havia um explícito teor ideológico no ensino de tal disciplina, como fica explícito o artigo segundo do referido decreto-lei” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 30).

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação nº 9.394 de 1996 passou por uma longa tramitação do final da década de 1980 até sua aprovação. Um período histórico em que a disciplina de sociologia nos currículos dependia das legislações a nível estadual, uma vez que em alguns estados ela foi mantida na matriz curricular. Ao nível nacional, foi com a Lei nº 11.698 de 2008 que a disciplina de sociologia e filosofia foram incluídas como obrigatórias para o ensino médio na LDB 9.394/1996 e esta mesma lei que a introduziu, foi revogada através da Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017.

É possível verificar na Base Nacional Comum Curricular que os únicos componentes curriculares obrigatórios são língua portuguesa e matemática. Com a alteração na LDB, fica evidente, no que se refere a Seção IV do ensino médio, que a BNCC definirá os direitos e objetivos de aprendizagem por áreas de conhecimento, mencionando a sociologia, filosofia, arte e educação como estudos, ou seja, não há outros componentes curriculares obrigatórios definidos na presente Lei referente a última etapa da educação básica.

Não será apenas nos componentes curriculares de língua portuguesa e a matemática que o estudante desenvolverá habilidades de leitura e interpretação de texto, assim como a resolução de problemas. É de responsabilidade de todas as disciplinas o letramento, assim como é direito de todo cidadão o acesso aos conhecimentos universais.

Em relação à sociologia na educação básica, pauta-se nos fundamentos das ciências sociais, uma ciência mais avançada do que a sociologia enquanto disciplina escolar, o que resulta em um acúmulo pela primeira que pode orientar a segunda. Silva aponta que:

Os pressupostos teóricos e metodológicos para o Ensino de Sociologia devem ser buscados no acúmulo de elaborações da ciência, ou seja, nesses cento e cinquenta anos (mais ou menos) de construção da sociologia, o volume de pesquisas e teorias produzidas criou lógicas e formas de pensar os fenômenos sociais que nos informam sobre os modos de pensar sociologicamente. Vários temas foram trabalhados por grandes pensadores, que se tornaram clássicos e que são recorrentes nas pesquisas contemporâneas. E aí que devemos buscar nossos pressupostos de ensino (SILVA, 2009, p. 19).

O que podemos observar é que os encaminhamentos da disciplina de sociologia, enquanto saberes escolares na educação básica, se firmam ao encontro do que Silva (2009) relata acima em termos de pesquisas e documentos orientadores como, por exemplo, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias (2006), realizadas pelo Ministério da Educação.

O documento aponta a ideia que se tem pela disciplina de sociologia nos currículos escolares, por muitos indivíduos, como um clichê “formar o cidadão crítico”. Formar o estudante para ser cidadão crítico cabe a todas as disciplinas. A sociologia apresenta mais objetivos ao considerar que ela é o espaço de realização das ciências sociais, na qual poderá oferecer ao estudante “além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade, e outro” e “[...] traz também modos de pensar ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar” (BRASIL, 2006, p. 105). Sendo assim, papéis centrais do pensamento sociológico para tomar certos fenômenos sociais como objeto de estudo da sociologia poderão ser apropriados como um dos recursos metodológicos no ensino,

ou seja, a “desnaturalização” e o “estranhamento”, a qual este último não é exclusivo apenas da sociologia.

As OCEM apresentam uma organização de propostas para o ensino de sociologia a partir de três “recortes” diante da constatação em livros didáticos, em escolas e parâmetros curriculares oficiais, uma vez que não há um conjunto mínimo de conteúdos a serem abordados em unanimidade em tal disciplina escolar. Os recortes são: conceitos, temas e teorias e a proposta é que seja um trabalho com tais recortes de forma articulada.

Os conceitos ou recorte conceituais são compreendidos como elementos do discurso científico referente a uma realidade concreta, sendo necessários para a aplicação de um tema em sala de aula. Ao trabalhar com o conceito, conseqüentemente requer conhecer os conceitos em conexão com as teorias, articulando-os com casos concretos que são os temas, o que exigirá também a contextualização do conceito. Caso não haja este entendimento, teremos apenas o desenvolvimento de um glossário, ou seja, o conceito pelo conceito. Por exemplo:

[...] pode se pensar em um conceito bastante conhecido: *burguesia*. Na Idade Média, o burguês era considerado apenas o habitante do burgo, sujeito livre das amarras dos senhores feudais. Posteriormente, a burguesia foi considerada como o grupo de comerciantes das cidades. No contexto da Revolução Francesa, ficou conhecida como classe revolucionária por alguns autores e também como classe média (que se situava entre a aristocracia e a plebe). Após desbancar a aristocracia do poder, passou a ser a classe dominante, e assim continua até hoje, sendo a classe que detém o poder na nossa sociedade. Se não se levar isso em conta, pode-se utilizá-lo de forma inadequada, ao ler livros de diferentes épocas utilizando-o sempre com o mesmo entendimento. Assim, o termo *burguês*, que atualmente também é uma gíria da linguagem dos jovens, ainda que em sentido pejorativo, pode se tornar o conceito motivador para análise sociológica de temas que remetam à sociedade de classes, ao surgimento do capitalismo, à desigualdade social, à postura revolucionária de uma classe social, etc. (BRASIL, 2006, p. 118, grifos do autor).

Como podemos observar, não há uma única definição para determinado conceito, que dependerá também, para se determinar o sentido, do autor e da época.

Em relação ao recorte de temas, vai depender do interesse do professor, dos alunos e da escola em adequá-los à própria realidade. Como por exemplo, o desenvolvimento do tema violência, que poderá ser levado em conta “onde ela acontece e a forma como costuma se manifestar. Isso levará a situações

concretas e importa no uso de conceitos, bem como de teorias, para explicar tais situações e manifestações” (BRASIL, 2006, p. 119-120).

Acerca do recorte das teorias, o documento explicita sobre os clássicos Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber, sendo comum encontrar em propostas das Secretarias Estaduais de Educação conteúdos de teorias referentes a estes autores. Tanto o trabalho com as teorias clássicas como com as contemporâneas exige compreender cada uma no seu contexto de surgimento e desenvolvimento, onde será possível entender as teorias sociológicas como “modelos explicativos”, como “uma teoria “reconstrói” a realidade, tentando dar conta dos fatores que a produziram e dos seus possíveis desdobramentos” (BRASIL, 2006).

Cabe ressaltar também a exposição sobre a pesquisa estar presente nos recortes supracitados, qual poderá ser utilizada anteriormente ou posteriormente a estes, pois é através dela que os estudantes poderão fazer a relação entre o meio em que vivem e a ciência que estão aprendendo.

Outro encaminhamento que se pauta nas fundamentações das ciências sociais como uma das abordagens possíveis para ensinar sociologia é a “imaginação sociológica”. Uma abordagem que além de se fundamentar na própria ciência, corporifica a “contextualização do conhecimento”. A contextualização de ensino ao mesmo tempo em que nos parece óbvia, clara, não é tão simplória assim ao considerar os conhecimentos públicos. Ela é necessária, mas há o risco de levar o sujeito a banalizar os conceitos quando seu encaminhamento de forma inadequada. Mas como encaminhar a contextualização de ensino e conhecimento sem que haja teorias mais definidas sobre a mesma? Ela se concretizará na própria ciência da disciplina.

Mills (1982) apresenta que os homens raramente têm consciência sobre a ligação do percurso histórico sobre a própria vida ligada ao curso da história mundial. E diante de tantas informações, não basta tê-las apenas, mas sim “qualidade de espírito que lhes ajude a usar a informação e a desenvolver a razão, a fim de perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que poderá estar acontecendo dentro deles mesmos” (MILLS, 1982, p. 11). Sendo assim, espera-se uma imaginação sociológica:

A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais. [...] A imaginação sociológica nos permite compreender a história e a biografia e as relações entre ambas, dentro da sociedade (MILLS, 1982, p. 11-12).

Nesta perspectiva, Prado (2015) apresenta a imaginação e percepção sociológica como uma das abordagens possíveis para se ensinar sociologia, fundamentada a partir das teorizações de Wright Mills, Florestan Fernandes e Norbert Elias.

No que se refere à primeira teorização exposta por Prado (2015), com base no que Florestan Fernandes apresenta, parte da observação do objeto em estudo para se identificar a causa e a consequência do fenômeno social em investigação, daí a necessidade de se utilizar as instâncias empíricas para fundamentar ou explicar. Acerca desta observação da realidade social, cabe destacar que não é captada na “imediatez dos fenômenos, pois, se assim fosse, não haveria necessidade do conhecimento científico, sendo tudo respondido pelo senso comum” (PRADO, 2015 p.62). Necessita assim, ensinar o estudante a observar a partir dos olhares das ciências sociais.

Sobre a segunda teorização, fundamenta-se nos conceitos apresentados por Norbert Elias de “Envolvimento e Alienação”, que Prado (2015) coloca como distanciamento ao invés de “alienação”. O envolvimento e distanciamento se dá na compreensão em que o indivíduo está envolvido demasiadamente em uma realidade que leva ao risco de naturalizar certas dimensões da vida social, daí a necessidade de distanciamento, uma vez que será o estranhamento. “A capacidade de estranhamento e desnaturalização podem ser compreendidas a partir da forma como se identifica o envolvimento e o distanciamento dos indivíduos em uma realidade social” (PRADO, 2015 p. 68).

Prado (2015) exemplifica este processo na exposição em que os indivíduos, em momentos de jogos olímpicos ou de futebol, ficam envolvidos nas ideias de patriotismo e nacionalismo e, quando estes momentos se encerram, há o questionamento sobre valores gastos com tais eventos, ou seja, o distanciamento. Sendo assim, temos os critérios de envolvimento e distanciamento que são o tempo, níveis e espaço.

A terceira fundamentação está pautada em Wright Mills, que se refere à associação entre biografia e história e a relação entre ambas na sociedade. Nesta, a imaginação sociológica não se refere a um procedimento metodológico, mas as capacidades humanas, sendo assim, Prado (2015) aponta que há uma sintonia entre as três teorizações a partir da argumentação de Mills sobre a imaginação sociológica

4. ANÁLISE DA CONTEXTUALIZAÇÃO NAS PRÁTICAS DE ENSINO: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS E OS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

Para a coleta de dados, optou-se utilizar a entrevista semiestruturada individual. Este método foi escolhido com a finalidade de obter dados sobre a práxis do professor da disciplina de sociologia nos colégios da rede estadual localizados no município de Ivaiporã-PR.

Segundo Gil (2008, p. 109) a entrevista é uma “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. Na qual apresenta suas vantagens e desvantagens, mas que é possível obter um grau maior de respostas.

Ao realizar o roteiro com as questões, buscou-se atentar-se para a escolha dos termos, com questões de acordo com a pesquisa bibliográfica a fim de que os docentes relatem sua prática em sala de aula.

Atualmente há nove instituições de ensino no município de Ivaiporã, três destas estão no campo. Tem-se também um Colégio Estadual de Educação de Jovens e Adultos e um colégio que oferta cursos profissionalizantes. Das nove instituições de ensino, oito ofertam o ensino médio, em que no momento, para atender a disciplina de sociologia nestes colégios, há quatro professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM) na segunda habilitação e oito professores do Processo Seletivo Simplificado (PSS). São quatorze municípios jurisdicionados ao Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã (NRE), com um total de cinquenta e quatro instituições de ensino, na qual, deste conjunto, há apenas dois professores QPM da disciplina de sociologia.

Identificação dos profissionais:

Dos onze professores de sociologia que atuaram nos colégios estaduais do município de Ivaiporã-PR no ano letivo de 2019, cinco participaram da pesquisa, os quais são identificados pela letra P, sendo P1 para o professor 1, P2 para o professor 2, P3 para o professor 3, P4 para o professor 4 e P5 para o professor 5.

As questões foram realizadas com objetivo de analisar a prática docente, uma vez que também foi possível coletar dados como sexo, tempo de

serviço e a primeira formação. O dado sobre vínculo empregatício foi coletado através do site educadores.diaadia.pr.gov.br.

Quadro 4 - Identificação dos professores

Professor	Sexo	Tempo que atua como professor de Sociologia	Vínculo empregatício	1ª Formação
P1	Feminino	9 anos	Repr	História
P2	Feminino	10 anos	Repr	Pedagogia
P3	Feminino	5 anos	Repr	Matemática
P4	Masculino	10 anos	QPM	Administração
P5	Feminino	5 anos	Repr	Letras

QPM – Quadro Próprio do Magistério

Repr – Regime Especial – Professor

Fonte: a própria autora.

A primeira questão, se refere à formação profissional na qual, dos cinco profissionais entrevistados, todos cursaram sociologia em um segundo momento, ou seja, possuem a primeira formação em outra disciplina ou área.

Na segunda questão foi solicitada a descrição de uma aula no ensino médio de escolha dos entrevistados. As profissionais P1, P2 e P5 apontam que iniciam a aula questionando os estudantes para levantar os conhecimentos prévios sobre o tema ou conteúdo e, após tal constatação, que inserem o conteúdo teórico. A professora P1, mesmo iniciando com um vídeo dependendo do conteúdo, realiza questões para discussão oral com o objetivo em saber o que os alunos sabem para depois introduzir a teoria, exemplo, “o que vocês responderam da instituição familiar, ela é a primeira, por que ela é a primeira?”; P5 “*coloco a palavra no quadro e questiono eles ééé sobre né, o que eles imaginam*”.

A professora P3 aborda o tema no início da aula não de forma direta em um primeiro momento, mas de forma analítica e crítica pelos alunos em que a professora é a mediadora. Ela utiliza como instrumento ou atividade, algo presente no cotidiano em que os estudantes irão analisar, e, por meio de questões propositivas, os mesmos chegam à conclusão do conteúdo. Por exemplo, quando trabalha movimentos sociais, direito e cidadania, no primeiro momento é entregue

aos educandos a letra da música dos Titans “Comida”, para discussão em grupo, e, após identificação do tema, em estudo através de questionamentos:

Claro, que aí eu já elaboro as questões de forma já instigando a eles a chegar no que eu quero. Daí neste momento eu dou um tempo para eles lerem, refletirem a música daí eu começo a fazer perguntas, por exemplo, o que que a música fala? Existe alguma reivindicação nesta música? Que tipo de reivindicações são essas? Estas reivindicações acontecem na sociedade? De que forma? Agindo com formas de violência? De criminalidade? Ou de reivindicação de movimentos? O que é isto? E daí eles conseguem chegar em uma conclusão do que é tudo aquilo que se resume a uma reivindicação e o que que é isso? Movimentos Sociais.

Assim, após, a professora dá continuidade abordando os demais elementos teóricos nos quais mais se há reivindicações e sua natureza.

O professor P4 no primeiro momento aborda diretamente o conceito: *“Então, uma aula sobre movimentos sociais, então a gente dá os primeiros conceitos do que é um movimento social, como que nascem os movimentos sociais e quais as afinidades.”.*

O que nos mostra é que P1, P2, P4 e P5, ora relacionam a teoria e a contextualização como se houvesse um distanciamento, uma linha, exemplo, “aí para passar a teoria”. O contexto é utilizado como exemplo e não como parte da teoria, ao contrário da P3 que o contexto (a música, uma forma de manifestação social) se torna o próprio objeto da teoria, analisada pelos próprios estudantes que vão identificar ali a parte da teoria. Cabe retomar o que Martins apresenta:

É no fragmento do tempo do processo repetitivo produzido pelo desenvolvimento capitalista, o tempo da rotina, da repetição e do cotidiano, que essas contradições fazem saltar fora o momento da criação e de anúncio da História - tempo do possível. E que justamente por se manifestar na própria vida cotidiana, parece impossível (MARTINS, 1938).

No segundo momento P1, P2 e P5, a partir do que os estudantes apresentaram de conhecimento no primeiro momento em relação ao conteúdo ou tema, as docentes introduzem a teoria em aula expositiva. O professor P4 dá continuidade na explicação da teoria, do conceito buscando contextualizar com exemplos do dia a dia em que tal contextualização aborda os acontecimentos a nível regional ou hora local.

A professora P3, após a identificação do tema pelos estudantes, indica que os mesmos irão pesquisar maiores conhecimentos sobre o conteúdo,

individualmente ou em grupo, como seminário ou debate e, após, a professora complementa com maiores explicações:

Nesse momento eu peço pra eles montar um painel, onde eles vão pesquisar imagens de movimentos sociais, a história, o objetivo, e apresentar para os demais na sala [...] E daí eu faço desta forma e eles mesmos chegam a conclusão do que que é o tema da aula, aí eu explico, defino pra eles a questão de preconceito, desigualdades e mostro pra eles que existe reivindicação por lutas por terra, por educação, por saúde, direitos das mulheres e por aí vai.

Dos cinco profissionais entrevistados, na descrição da aula, duas relatam a parte final em que P1 apresenta que realiza um questionário ao final da aula para os estudantes responderem com as “próprias palavras” e não de acordo com livro. P3, para identificar se o estudante aprendeu o conteúdo, solicita uma pesquisa com prazo estipulado, qual deve ser apresentada em sala. Neste momento, a professora realiza intervenções sempre que necessário como também os demais estudantes participam. Os demais docentes não relataram nesta questão específica se buscam identificar o que os alunos aprenderam ao final de cada aula, mas colocaram que utilizam o livro didático. P5, por exemplo, utiliza recorte de filmes assim como todos os demais também utilizam tais recursos.

Quando questionados sobre quais atividades os docentes costumam realizar para estudos de conteúdos pelos alunos, abre-se a possibilidade de melhor compreender o desenvolver pedagógica em sala. Os cinco profissionais apresentam atividades com encaminhamentos diferentes um dos outros, porém com um objetivo em comum: “que os alunos falem”. P1 realiza questionamentos relacionando a teoria com o cotidiano, “*Você passa o conteúdo e: que relação tem com sua vida? Na onde você vai utilizar?*” Assim, como após a apresentação dos conceitos, a docente coloca um filme de acordo com o conteúdo para os estudantes assistirem e relacionarem e identificarem os conceitos em partes do filme. A dinâmica também foi citada. P2 utiliza textos para leitura, vídeos para, a partir, os estudantes falarem o que compreenderam, utiliza cruzadinha, caça-palavras, questões e produção de texto. P5 também propõe a produção de texto dissertativo e questões para diálogo, vídeos para relacionar ao conteúdo e tirinhas.

O professor P4 cita a dinâmica e o debate para o estudo dos conteúdos em que as regras são apresentadas para os alunos e há o grupo dos “prós” e contra:

Estes debates eles são bem trabalhados assim, porque existem regras, primeiro trabalho todas as regras dos debates, quem vai falar qual o momento que vai falar e eu fico como mediador. Então ele tem direito a fazer uma pergunta, aí tem direito a uma réplica depois uma tréplica, daí a gente fecha né. Daí depois no final eu tento contextualizar os dois lados né, o prós e o contra e mostrar a importância também de você ter o direito ao contraditório né, você não precisa concordar com tudo, você tem que ter sua opinião e pra ter sua opinião você precisa ter conhecimento pra você ter argumentação.

P3 também pontua a participação oral dos estudantes, mas através de aulas invertidas:

as vezes acontece de eu ter um tema para trabalhar com eles e eu trago já textos impressos sobre o assunto, peço para eles levarem pra casa, pra eles lerem aquele conteúdo, quem tem oportunidade de pesquisar na internet ou ver algum vídeo, alguma coisa pra eles se aprofundarem. Então eles têm em torno de uma semana pra fazer isto. Na próxima aula eu chego, então este conteúdo eles já tem um conhecimento prévio, já fizeram a leitura, já sabem do que se trata e daí em vez de eu chegar e passar pra eles, explicar é isso...isso e isso, eu faço ao contrário. Eu começo fazer perguntas de modo que eles vão me respondendo. Então isto também eu sinto assim, que existe assim uma interação entre eles, eles participam mais, eles se interessam mais, porque quando eles têm conhecimento de determinado assunto, eles têm argumento pra debater o assunto. É interessante.

O que se percebe na sua prática é a estratégia da utilização do tempo em relação ao conteúdo. Os alunos realizam pesquisas em casa para posteriormente aprofundar com as discussões em sala, o que duas aulas semanais se torna pouco. P5 em sua fala coloca a questão de pouco tempo quando descreve sua aula com o tema “trabalho”, em que primeiramente é feito o levantamento prévio, com a abordagem do tema nos diferentes contextos históricos até a atualidade, englobando os conceitos de Toyotismo e Fordismo: “*É que uma aula só é muito pouco né, se for ver, por exemplo, se for trabalhar a questão do trabalho, uma aula só dava para introduzir, iniciar ali o conteúdo, trazer algum vídeo e depois já finalizaria. Não daria tempo de falar tudo isto que acabei falando*”.

Quando questionado quais recursos didáticos utilizam, o vídeo é citado por todos, além dos slides em datashow. P5 cita o debate, livro didático, recorte de jornais, assim como também P3 que inclui o recorte de revista e laboratório de informática.

Mesmo com as colocações sobre quais recursos didáticos utilizam, alguns entrevistados citam que há muitas escolas com poucos recursos o que dificulta o trabalho. P3: *“eu utilizo Datashow quando a escola tem, quando a gente consegue agendar a sala de multimídia, pois ainda nós temos uma defasagem nesta questão”*. Para P4

Aí é um problema sério, a gente tem que se virar nos trinta, porque a única coisa que o Estado me oferece é o livro didático, o quadro e o giz tá. Se você quer passar um filme eu uso recorte ... tenho muitos recortes de filme, é que não vai dar da gente expor aqui, mas eu posso te mostrar no meu notebook as pastas de cada tema que a gente trabalha, tem muito recorte, mas se você precisa usar o Datashow você tem que pedir com muita antecedência, as vezes não funciona, ou falta o cabo da extensão, ou o lugar já está ocupado, isto atrapalha muito mesmo, então são estes recursos aí. Mas quando eu estou em um colégio que dá essa condição... tem um colégio do Estado que é um... como posso dizer (pensando) é uma coisa assim fora do normal né, porque ele tem o Datashow, aí eu trabalho as transparências, trabalho vídeo, eu vejo que o rendimento é muito melhor [...]. Que nem este colégio tem todo este recurso porque foi comprado com o dinheiro da comunidade, a comunidade que participou das promoções e foi comprado, é outra história. Nas outras escolas mesmo, é o livro didático, o quadro e o giz e só.

Sobre como tais professores identificam se os estudantes aprenderam o conteúdo e quais instrumentos e critérios utilizam, o que há em comum é a prova oral, seja por meio de debate, questões diretivas para cada estudante responder oralmente ou seminário. Além do oral que, segundo alguns destes, o aluno tem mais facilidade de se expressar e vai saber falar se tiver conhecimento para argumentar, citam também a prova escrita seja dissertativa ou objetiva (P4, P3) e a produção textual (P2), o que vem ao encontro do que a Instrução N.º 15/2017–SUED/SEED determina em que é necessário utilizar mais que um instrumento avaliativo, como consta no item 1.3 do documento, qual afirma que *“a avaliação utilizará técnicas e instrumentos diversificados, sendo vetado submeter o(a) estudante a uma única oportunidade e a um único instrumento de avaliação”*. Contudo, o que se percebe no relato de alguns é uma linha tênue no entendimento sobre a avaliação, como em considerar avaliação apenas quando escrita. Por exemplo, na fala da P5:

Tem alunos, por exemplo, que tem facilidade na oralidade, então quando a gente põem ali as questões e eu percebo que o aluno participa, se ele interage, se ele busca ali comentar sobre aquilo eu percebo que é uma das formas que eu utilizo para estar observando, ou na questão das atividades escritas né quando são expostas, quando eles comentam relacionando ali

aquele conteúdo de forma adequada, da forma que eu espero que eles consigam ter entendido, então isto é positivo também e nas avaliações, sempre no final do trimestre, agora é trimestral, a gente aplica uma avaliação com todo conteúdo, então ali também dá para ter uma noção se eles conseguiram entender ou não.

Quando colocado “e nas”, a ideia é que anteriormente não era uma avaliação de fato, mesmo de que de fato foi uma avaliação, a avaliação contínua. Assim como o que P4 apresenta:

Eu particularmente eu uso os meios legais né, que o Estado pede pra gente que é as provas, ou objetivas, ou dissertativas, mas eu gosto mesmo de avaliar, pra mim tem mais importância na hora do debate, porque na hora do debate ele tem mais liberdade pra falar, pra ele debater ele tem demonstrar que conhece os argumentos diferente de você só escolher uma alternativa e colocar um “x” ali.

A ideia de “mas” na fala pode ser entendida que a avaliação por meio de debate não é um dos instrumentos com amparo legal, válido apenas dissertativo ou objetivo. Isto pode ser resultado da atual conjuntura do Estado com a ênfase nas avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) realizado a cada dois anos nas turmas de 5º e 9º anos do ensino fundamental e 1ª e 3ª série do ensino médio. A Secretaria do Estado da Educação do Paraná implantou a Prova Paraná no ano de 2019 nos moldes do SAEB intensificando a ênfase nas avaliações objetivas. A avaliação escrita se torna uma cobrança a fim de validade, como pode observar nas palavras da P3: *“existe a questão ainda que a escola exige uma prova escrita que é um documento de certa forma, que ainda mede a questão da avaliação. Tá, mas isto aí é um dos métodos de avaliação. Eu faço muito debate, seminário, igual eu falei”*.

Mesmo com a cobrança subentendida de a avaliação escrita ter uma validade maior que as demais perante o Estado, se percebe a presença da avaliação contínua através de outros instrumentos, como demonstrada na fala de alguns entrevistados.

A professora P1 retoma o que já colocou anteriormente quando questionada sobre como identifica se os estudantes aprenderam o conteúdo da participação oral durante as aulas no início e final: *“no final dá... quando termina eu faço perguntas, talvez as mesmas perguntas. Aí eu identifico o aluno que aprendeu, o aluno que não aprendeu, porque ele não aprendeu”*. Ao trabalhar com o filme também citado anteriormente:

Segundo ano, por exemplo, conteúdo cultura. Só que tem vários conceitos de cultura, por exemplo, vou dar um conceito pra você ... aculturação! Ele não sabe o que é. É um conceito de cultura que cai no ENEM, é o processo de aprendizagem desde a infância até a vida adulta e ele não sabe o que é. Eu pergunto o que é aculturação. Etnicidade? Este segundo ano eu passei um filme Casamento Grego, primeiro eu passei todos os conceitos e expliquei ó: “agora vocês vão assistir um filme e dentro do filme vocês vão encontrar partes, cenas que identifique o conceito”. Aí , por exemplo, aculturação: qual foi a parte do filme, ou contexto do filme ou uma cena do filme que demonstra a aculturação? Mudança Cultural? Aí eu passei...acho que deu uns quinze conceito de cultura. Etnocentrismo. Relativismo cultural. Aí eles tiveram que identificar nas cenas do filme. Então assim, ele aprendeu na prática, ele aprendeu a teoria na prática.

A docente P2 também apresenta a prática de avaliação contínua quando pontua que ao final do conteúdo, e não especificamente do trimestre, solicita uma produção textual ou realiza questionários ora por escrito ora oral para os estudantes responderem. O professor P4 e P3 também, ao exporem sobre as atividades que realizam, buscam verificar no debate ou seminário o conhecimento adquirido pelos estudantes.

Em relação à questão se é possível considerar o cotidiano e o senso comum dos alunos nas aulas de sociologia, os cinco profissionais entrevistados afirmam que sim, é possível, mas quando questionados “como”, o que se nota são os exemplos de aulas expositivas dialogadas em que há algumas falas dos alunos em relação a teoria. Sobre tal colocação, as professoras P1 e P2 citam o mesmo conteúdo, como exemplo, a teoria de Durkheim em relação às instituições sociais regras e leis. Na explicação da P1, o senso comum dos estudantes aparece como exemplo da teoria e afirma que nem todos os conteúdos possibilitam a relação:

É bem claro, a sociedade age no indivíduo. De que forma ela age? Quando o aluno é obrigado usar uniforme qual teoria que é? No cotidiano dele. Ele está na escola ... “Ah porque que eu tenho que seguir esta regra?” As vezes a Néia vai lá e chama ele... porque daí o cotidiano das regras da escola dá para explicar a teoria de Emile Durkheim. “Ah mas por que eu tenho que seguir esta regra?”. Daí eu falo a teoria de Emile Durkheim, porque a sociedade age no indivíduo. Daí como? Daí eu falo os três fatos: pode agir de forma coercitiva quando você é obrigado a fazer algo que não gostaria exterior ao geral. Então dá para utilizar o cotidiano deles e o senso comum pra explicar a teoria. Mas você não pode aceitar ele responder a prova, a teoria de Emile Durkheim. Ele tem que saber ... ele pode citar o cotidiano ali como exemplo, mas a teoria ele tem que saber. Ele tem que saber diferenciar o que é senso comum, o que eu penso, o que eu acho e o que é teoria. Então Sociologia não é o que eu penso o que eu acho, é segundo o sociólogo.

P2, apesar de citar o mesmo conteúdo, não detalha a abordagem realizada em sala do senso comum com o conteúdo, o expõe como exemplo da teoria:

É porque assim, as vezes eles não compreenderam da onde surgiram as leis, de onde surgiram as regra, o por que deles terem que cumprir determinada regra. Aí eles começam a entender a partir da visão de Durkheim eles começam a compreender o porquê né, porque é um pensador que mais fala sobre as instituições sociais né, sobre a importância da regra na sociedade. E assim... eles gostam bastante, quando eles começam a compreender. Porque daí eles falam: “Nossa professora, é assim então né. Tanto tempo atrás o pensador falava isso e realmente hoje tem validade, se não tiver organização, nós não conseguimos sobreviver em sala de aula.” Tem as vezes que eles colocam assim: “É chato usar o uniforme!” “Mas é importante, porque é uma regra do colégio”.

O professor P4 e P5 também não detalham a abordagem, apresentam que a utilizam o senso comum para “mostrar” aos estudantes a relação que há com o conhecimento científico. Como expõe P5:

A Sociologia tem esta ligação muito forte com o cotidiano as vezes num primeiro momento, no primeiro ano quando eles entram, eles não têm esta noção que tem relação, mas assim ... a gente vai mostrando aos poucos pra eles que tem muita relação. Por exemplo, quando a gente estuda lá no início questão do senso comum, conhecimento científico o impasse que tem nesses contexto, como isto vai se refletir nos estudos sociológicos, então a gente consegue perceber e ir mostrando pra eles. Porque as vezes eu comento lá exemplos assim banais, por exemplo que a tia lá faz um chá para gripe, é um senso comum, é uma coisa que eles aprendem lá com a influência deles, com a vivência deles, e eles acham que não tem nenhuma questão relacionada com o conhecimento científico, mas as vezes que é depois deste conhecimento que eles têm, que pode surgir um questionamento e eles podem procurar outros meios de discutir e pensar estas questões.

Sobre isto, P4 fala que:

Na hora que agente trabalha o quarto poder que é a mídia, a mídia ela...na hora que você trabalha o quarto poder você mostra né esta questão do senso comum, que a mídia ela é formadora de opinião tal, então a gente percebe que o senso comum ele que é passado pela mídia, acaba influenciando no dia a dia da vida deles.

Ao questionar a profissional P3, a mesma aborda como exemplo que, ao trabalhar sobre os movimentos sociais e as reivindicações os estudantes trazem o cotidiano para sala e que, a partir, ela consegue perceber o conhecimento

que os educandos têm do dia a dia e conseguem trazer para sala, e, assim, aplicar no conteúdo e identificar que tal conhecimento é parte da sociologia:

Então eles comentam: “ah agora eu compreendi o porquê que aconteceu determinado aglomerado de pessoa na praça e até então eu não entendia o que significa aquilo”. E daí neste momento eles falam: “Ah eles estavam reivindicando melhorias na educação...” ou na saúde, ou na segurança...

A ação que se emprega diante do senso comum dos estudantes na prática pedagógica é relevante, pois irá determinar em que patamar o mesmo ocupa e o valor que o têm enquanto conhecimento.

Na questão em quais momentos das aulas é considerado o cotidiano dos estudantes, tal pergunta complementa a anterior em saber a metodologia utilizada. O que há em comum entre as respostas é a identificação ou do trabalho com o senso comum relacionado à teoria por meio do diálogo. Ora o professor, em meio a teoria, traz exemplos do cotidiano, ora o aluno diante da teoria relata algo do dia a dia. Observa-se nas falas o “como”. P2: “[...] *praticamente todos os momentos, que eles têm algum exemplo, alguma consideração para fazer eu tento levar em consideração, tento adequar e vê ali se cabe ao conteúdo ou não*”. Para P4

Eu falo que o que a gente tá vendo ali do teórico e já puxo aquilo ali pra alguma coisa do dia a dia ou do noticiário nacional ou local, sempre colocando isso como nos relacionamentos na sala de aula, é... dos movimentos sociais, por exemplo, a importância de ter um grêmio estudantil atuante que participa das decisões da escola. Então a todo momento.

Para P5, por sua vez:

[...] eu considero que dá para fazer muitas pontes com o cotidiano, então em todo momento da aula, quando eu vou explicando eu já vou deixando aberto o espaço pra que eles possam estar comentando, muitas vezes né eles naquele primeiro momento eles não se sentem a vontade para esta comentando, mas aí eu vou questionando, puxando né, uma situação e outra situação.

Ao observar as três colocações anteriores, nas respostas em comum, o cotidiano é considerado em todos os momentos da aula. Ao considerar também tal questão e a anterior, o momento de *contextualização* do conteúdo em sala surge como exemplos, ponte, para “mostrar” a relação, ou para instigar como coloca P3:

Depende do conteúdo. As vezes eu consigo fazer com que isto aconteça antes da aula ou as vezes no decorrer dela. É uma coisa assim, que não tem momento específico, depende do assunto, do tema [...] eu costumo trabalhar assim... uma letra de uma música, de uma forma que vai instigar eles, a entender qual conteúdo nós vamos trabalhar; “Ah nós vamos trabalhar a cultura” “trabalhar as diferentes sociedades”.

A professora P1, mesmo colocando na questão anterior que quando o aluno aborda um recorte do cotidiano a considera como exemplo, também aponta que a *contextualização*, nos momentos em sua aula, é de acordo com Gasparian (2012), sendo a Prática Inicial dos Conteúdos. Ela apresenta que ao considerar a participação do aluno em sala, ele poderá levar o conteúdo para a Prática Social:

O meu objetivo é a Prática Social, a prática final. Que ele possa levar lá para sua convivência. Eu vejo assim, que eu dando nota na participação dele, ele aprendeu que na minha aula ele tem que participar, que a participação dele é importante. “Nossa professora, mas nota ...” “Sim, a sua participação é mais importante que a prova.” Por quê? Porque quando você participa, você prestou atenção e aprende. É levar pra sociedade o que eles aprenderam. As vezes eles falam: “Ah, eu falei pra minha mãe que o que eu aprendi na aula de Sociologia que eu tenho que participar!” Eu pergunto: “O que você participa lá na sua casa?”... As vezes ele está reclamando né... e eu pergunto: “O que você faz lá na sua casa? O que você participa, socializa?” “Ah, eu não faço nada professora”. “Ah, então você não participa?” Porque daí é inclusão, você precisa participar pra também ser aceito na sociedade. Se você não fizer nada você também não vai ser aceito. Então assim, levar pra prática social, então tem que ser levado em consideração. Não para o início da aula, o objetivo é ele levar o conteúdo para a prática social. Um exemplo é a participação dele, valorizar a participação dele.

Quando questionados se os docentes identificam se os estudantes aplicam as teorias de sociologia em suas vivências cotidianas, a profissional P2 cita o relato de um aluno em que percebeu esta aplicação da teoria no cotidiano:

“nossa professora, quando vocês falam em regras, tem que se comportar, realmente é verdade, porque quando a gente vai em uma entrevista de emprego, eles olham tudo, eles olham como a gente está vestido, como a gente se comporta, como a gente fala, de onde a gente vem”. Tudo isto eles acabam, dependendo o aluno... Teve uma vez que um aluno falou assim: “Entrou um aluno com uma roupa tudo meio largadão, com as unhas sujas e depois simplesmente o descartaram. E depois ele soube que ele estava com a unha suja porque ele tinha trabalhado, trabalhava de mecânico, estão ele estava com as unhas sujas devido ao trabalho dele, mas assim, naquela entrevista ninguém olhou o porquê dele está naquela situação, ninguém se interessou em saber o porquê, simplesmente ele foi descartado”.

O P3 e P4 confirmam a possibilidade ao observarem a interação dos alunos em que P3 cita que ao trabalhar sobre o aborto muitos estudantes não sabiam o que era a Constituição Federal e ali souberam o que é, ou seja, um documento que garante o direito de todos. E o P4 considera que a própria socialização entre os alunos na sala é uma forma de aplicação da teoria e do exemplo do trabalho de pesquisa em campo pelos alunos, em que eles realizaram formulários para entrevista com moradores de rua, o qual será descrito posteriormente em relação à questão de metodologia de ensino e as ciências sociais.

A P1 identifica quando pergunta aos alunos no início do ano letivo qual o objetivo da turma em relação às aulas de sociologia. Relata que, ao entrar no primeiro dia de aula em uma sala de quarto ano de Formação de Docentes, em um determinado colégio de Ivaiporã, questionou o que a turma queria das aulas, em que a resposta foi a revisão de todo o conteúdo:

Sabe o que elas falaram? Elas falaram “professora, a gente quer que você faça tipo toda uma revisão de todo conteúdo do livro didático porque a gente não sabe. A gente não sabe nenhuma teoria”. Eu fiz a primeira pergunta: “Qual é o objetivo da turma de vocês?” no primeiro dia de aula. Se eu não tivesse feito isto, trabalhado igual todas as outras turmas talvez... então cada turma tem um objetivo. Se assim, o terceiro ano aqui chegar me mim e falar “nosso objetivo é o vestibular da UEM” eu vou trabalhar o conteúdo direcionado pra UEM. “Não professora, nós não queremos aprender para o vestibular, nós só queremos aprender o conteúdo” aí eu vou trabalhar... porque se você não souber o objetivo da turma, não fizer o planejamento lá eles não participam de nenhum aula.

A professora P5 afirma que não há nenhum exemplo específico de que o estudante percebeu a teoria no dia a dia, mas traz exemplos:

Eu não tenho algum exemplo específico, de que ele percebeu a teoria, mas ele trouxe né exemplos sem que ele perceba a questão da teoria né. Não assim que “Ah eu vi a teoria lá funcionalista lá no meu cotidiano”, não, mas eles trazem exemplos que eu consigo perceber que é da teoria. Mas ele não entende neste sentido, até porque assim, é mais o primeiro ano que trabalha a questão da teoria e depois a gente vai trabalhando, mas é assim intuitivamente. Não vai expondo assim: “esta é tal teoria” então eles vão trazendo, mas sem mensurar os nomes científicos da teoria.

O que se percebe são recortes esporádicos e não necessariamente como instrumento avaliativo da prática educativa ao trabalhar cada conteúdo ou uma metodologia de início, meio e fim, porém, a *contextualização* ocorre. O objetivo se

concentra na *contextualização* do ensino ou da aprendizagem, mais do que a *contextualização* do conhecimento ou a *contextualização* enquanto um método da aula. Há colocações de P1, P2 e P5 nas quais o recorte do cotidiano é utilizado como exemplo da teoria e não como objeto de estudo.

Em relação à questão sobre a utilização de métodos próprios das ciências sociais nas aulas que ministram, sendo como abordagem ou método de ensino, os profissionais P2, P3, P4 e P5 apontaram que utilizam ou já utilizaram a pesquisa e, segundo P1, utiliza a metodologia de Nelson Tomazi em que, para a aula de sociologia, se trabalha “Tema, Teoria e Conceito”. Ao indagar “como” utilizam o método, apenas o professor P4 detalha a abordagem, as demais não apresentaram maiores procedimentos. O docente P4 explica que para a pesquisa, em determinada aula, os estudantes realizaram um formulário para entrevistar moradores de rua e catadores de lixo nas comunidades. Após a pesquisa, os estudantes distribuídos em equipes na sala de aula, tabularam os dados e os apresentaram. Sobre esta atividade, menciona:

Tem umas histórias assim bem interessantes, tem um senhor que foram entrevistar ele e daí ... antes ele trabalhava com filho dele de onze anos, daí como é uma cidade pequena todo mundo já o conhecia daí foi perguntado da família, daí ele falou que tinha um menino de onze anos, mas que agora ele fazia cinco viagens com o carrinho de reciclado por dia até a cooperativa e daí ele passou de quatro viagens para cinco viagens porque o menino dele foi pra escola. Então ele estava fazendo o sacrifício de fazer uma viagem a mais e uma viagem a mais não é pouco é um trecho de assim pelo menos cinco ou seis quilometro que ele roda a cidade inteira com um carrinho sem ter as condições né e quem puxa o carrinho é ele. Então ele estava fazendo o sacrifício de uma viagem a mais pra compensar o filho dele não está mais trabalhando com ele ali.

A abordagem realizada pelo P4 vem ao encontro do que Fernandes aborda sobre os métodos de pesquisa das ciências, que, no caso da “ciência da observação”, exige uma observação *in loco* ou por meio de documentos para, assim, construir uma observação. No caso, o caráter técnico foi a organização das questões para as entrevistas. Os alunos obtiveram os dados brutos para se chegar à interpretação.

Quando abordados sobre qual a maior dificuldade, de maneira geral, para o professor de sociologia atualmente, quatro professores apontaram que a maior preocupação é a desvalorização da sociologia pelo sistema governamental. A P1, P2 e P5 apontam sobre a discussão que se tem com a Reforma do Ensino

Médio, com a lei 13.415 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, em retirar ou não as disciplinas de sociologia e filosofia da matriz curricular do ensino médio.

A minha preocupação é a Reforma do Ensino Médio, que é a diminuição das aulas de Sociologia, não sei se é verídico ou não, não ter nas universidades as disciplinas como Filosofia e Sociologia, então é uma preocupação. E assim, eu vejo que por alguns não tem tanta valorização como ela deveria ter. Por que sabe o que falta no Ensino Fundamental? A formação humana. Quem trabalha a formação humana? É a Sociologia (P1).

Acho que a maior dificuldade é externa né. O próprio sistema querendo acabar com as aulas de Sociologia (P2).

A maior dificuldade não só pra mim enquanto professora de sociologia, mas para os colegas que também comentam, como a classe em geral né, a gente vê a dificuldade assim de reconhecimento, de valorização da disciplina né, como uma disciplina é de fato importante, a gente vê pelas discussões né que vieram surgindo nos últimos anos. Retirar... não retirar... né, então a gente percebe que falta ainda um reconhecimento maior com relação a ciência, ao entendimento da importância que ela traz para a vivência dos alunos, para a formação principalmente humana né dos alunos (P5).

O docente P4 aborda a criminalização da sociologia que não deixa de ser uma desvalorização. Como apresenta:

Acho que é a criminalização da Sociologia porque se fala muito da Sociologia em doutrinação, a lei da mordaza né, a escola sem partido daí eu acho que não. As pessoas que defendem se fossem conhecer melhor o trabalho dos professores de Sociologia vão ver que não é isso aí. Pelo contrário, a gente sempre procura trabalhar a mediania para eles terem o conhecimento para ter o equilíbrio. A gente sempre procura mostrar pra eles os fatos, o que acontece de fato e deixar pra eles a decisão né, porque eles só podem ter opinião se eles tiverem conhecimento e tanto isto é verdade que se você conversar com os alunos sem estar o professor junto, você vai perceber que tem pessoas que defendem o lado mais capitalista, geração de emprego e tal e tem alguns outros que defendem o lado do proletário, daí entra mais para lado do Karl Marx, mais-valia, exploração do trabalhador e tal.

A entrevistada P3 abordou que a maior dificuldade está na falta de novos recursos tecnológicos nas escolas para se trabalhar com os alunos, a mesma coloca que há muitos recursos rudimentares. Também cita a falta de interessa dos alunos em ler.

Cabe ressaltar que todos entrevistados colocaram na última questão supracitada, a importância da sociologia na vida dos alunos e, como docentes que estão todos os dias na sala de aula, é possível constatar tal afirmação, pois acompanham o desenvolvimento dos estudantes.

Eu vejo que é muito importante na sala de aula pro aluno. Principalmente quando nós conseguimos pegar uma turma do 1º ao 3º ano do Ensino Médio, a evolução que eles têm. O quanto eles aprendem, o quanto eles aprendem discutir sobre os temas trabalhados em sala. Como eles crescem, e assim, não só na sala de aula, mas lá fora. “A professora eu não gostava de Sociologia, mas a partir do momento que eu vi que ela tem função na nossa vida lá fora, agora eu gosto”. Tanto que eu já tive aluno assim que foi fazer faculdade de Sociologia, por causa das aulas de Sociologia. E tem aluno que resolveu ser professor por causa das aulas de Sociologia. Eles comentam assim: “Nossa professora é diferente, porque é uma aula que a gente consegue discutir o dia a dia, consegue discutir o que acontece lá fora.” O que acontece na vida deles, seja lá na família, na religião, na escola, são as instituições que na maioria das disciplinas não dá esta abertura. Sem contar os valores né, a partir daí da para trabalhar muitos valores (P2).

O aluno está se tornando um ser mais crítico, mais reflexivo. Ele chega, assistem uma propaganda no final de semana, na segunda ele chega e fala: “professora eu vi aquela propaganda e lembrei daquela aula de indústria cultural que você trabalhou com nós. Então isto, a gente começa a ver que está tendo, sabe, resultado e isto é gratificante (P3).

Considerando a seção dois, das tendências pedagógicas, em relação às entrevistas, é possível identificar alguns aspectos das teorias que vão ao encontro de determinados encaminhamentos da prática de tais professores entrevistados como: os profissionais P1, P2 e P5 questionam os estudantes no primeiro momento sobre o tema a ser estudado, levantamento do conhecimento prévio, considerando o empírico no primeiro momento. O que aponta para uma relação professor-aluno em que estimula a iniciativa do estudante, mas considera a iniciativa do professor. A professora P3 estimula a iniciativa dos estudantes, mas o empírico, experiência vivida, é analisado em sala. O P4 começa o trabalho em sala repassando por exposição verbal o conceito, o que remete ser o detentor do conhecimento, não considerando no início a vivência do estudante, porém no outro momento o professor aborda fatos contemporâneos tanto locais quanto a nível nacional e mundial.

A princípio se poderia considerar uma proximidade das práticas das P1, P2, P3, e P5 às teorias críticas. Já P4, a proximidade inicial está na pedagogia tradicional, pois mesmo utilizando exemplos, parte da visão do docente. Mas na sequência, P4, quando questionado sobre atividades que costumam realizar para estudos pelos alunos, cita o debate em que os alunos irão questionar e responder e o professor, o mediador.

A P1, ao trabalhar o conceito, solicita para que o estudante analise o conceito em um filme ou em questões sobre onde será utilizado o conceito na vida

do estudante, como dinâmicas. P2, produção de texto, cruzadinha, vídeos. A P3 propõem pesquisas, leituras de textos, para que os estudantes se expressem em sala. P5, questões para diálogo, produção de texto e vídeos.

Quando questionados sobre quais recursos utilizam, todos apontaram datashow, livro didático, entre outros recursos. O que leva a os aproximar da tendência tecnicista, pois ainda estão presentes na organização escolar algumas estratégias da tendência, como o livro didático, por exemplo. Contudo, ao longo das questões, se constata o que o professor espera atingir através do seu trabalho em relação ao aluno. Pode-se perceber, na questão da avaliação, em que há em comum as questões orais, debates e seminários com o objetivo de identificar o que os estudantes aprenderam. Não como forma de julgamento, apesar da questão e das respostas não expressarem o que é feito com os resultados identificados, para melhor consolidação da proximidade com as tendências. A P1 cita a Prática Social Final de Gasparin (2012), em que levanta questões onde o aluno irá utilizar na vida o que aprendeu.

Ainda sobre o que os professores esperam atingir, na última questão fica mais em evidência o objetivo dos docentes em relação ao trabalho escolar, sendo possibilitar os indivíduos ao acesso dos conhecimentos sistematizados como também que se tornem críticos. Portanto, os questionamentos, os debates e as pesquisas são no sentido de análise pelos estudantes da realidade, dos fenômenos sociais, através do conhecimento científico, para se chegar ao concreto, ou seja, para Saviani, o conhecimento.

4.1 A *contextualização* no processo de ensino-aprendizagem.

Diante das falas dos docentes, é possível fazer outros apontamentos no que tange a *contextualização* em momentos diferentes no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula.

O “ensino” é uma ação em que somente tal ato não garante a aprendizagem. É criar possibilidades para a construção e produção do conhecimento. A aprendizagem depende de como o sujeito aprende e como as condições externas e internas o influenciam.

Segundo Libâneo (1994, p.23) “o ensino corresponde a ações, meios e condições para realização da instrução”. A instrução corresponde ao

desenvolvimento das capacidades cognoscitivas e a formação intelectual. Sendo assim, é necessário que o processo de ensino-aprendizagem seja pautado além do apenas transmitir:

O ensino tem, portanto, como função principal assegurar o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos do saber escolar e, através desse processo, o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos. [...] Que são capacidades cognoscitivas? São energias mentais disponíveis nos indivíduos, ativadas e desenvolvidas no processo de ensino, em estreita relação com os conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades se verifica no decorrer do processo de transmissão-assimilação de conhecimentos e é, ao mesmo tempo, condição para a aquisição e aplicação dos conhecimentos. Do complexo de capacidades cognoscitivas podemos destacar: a exercitação dos sentidos, a observação, a percepção, a compreensão, a generalização, o raciocínio, a memória, a linguagem, a motivação, a vontade (LIBÂNEO, 1994 p. 80).

Considerando as capacidades que o autor destaca, como a observação e a compreensão, por exemplo, é possível identificá-las na fala do aluno que o P3 relata: *“ah agora eu compreendi o porquê que aconteceu determinado aglomerado de pessoa na praça e até então eu não entendia o que significava aquilo”*.

O processo de ensino-aprendizagem demanda organização de encaminhamentos de conteúdos, métodos, objetivos, meios adequados para a aprendizagem, ou seja, é uma atividade do professor (ensino) para que o estudante assimile o conhecimento, uma vez que a aprendizagem é atividade do educando. É possível observar uma organização dos conteúdos didaticamente para a assimilação do aluno na fala da P1, por exemplo:

Então sempre eu inicio com o vídeo ou uma questão, daí eu deixo eles debaterem. Quando eles debateram eu começo a explicar a teoria. Então eu falo: “Seguinte aquele exemplo do vídeo que você assistiu, então o processo de socialização acontece dessa forma...(P1).

A ação da docente, assim como dos professores P2, P3, P4 e P5, vem ao encontro do que Libâneo afirma:

O ensino tem caráter bilateral em virtude de que combina a atividade do professor (ensinar) com a atividade do aluno (aprender). O processo de ensino faz interagir dois momentos indissociáveis: a transmissão e a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades. Na transmissão o professor organiza os conteúdos e os torna didaticamente assimiláveis, provê as condições e os meios de aprendizagem, controla e avalia; entretanto, a transmissão supõe a assimilação ativa, pois ensina-se para

que os alunos se apropriem de forma ativa e autônoma dos conhecimentos e habilidades. Ou seja, de um lado, a transmissão é inseparável das condições sócio-culturais e psíquicas dos alunos para a assimilação ativa; de outro, não há assimilação se não houver um sistema de conhecimentos a serem assimilados (LIBÁNEO, 1994, p. 80).

Obviamente que a ação escolar – processo de ensino-aprendizagem – tem por objetivo a aquisição, construção ou produção do conhecimento. O que, no primeiro instante, parece simplório definir, mas demanda maiores reflexões do seu conceito e do ato de conhecer.

Diante da questão do conhecimento, estudos oriundos da psicologia e filosofia em relação às concepções sobre o desenvolvimento humano, marcaram a teoria do conhecimento como o inatismo, empirismo, interacionismo e sóciointeracionismo que embasaram teorias pedagógicas.

A primeira é definida por René Descartes (1596-1650) em que Aranha (1997, p. 129) aponta que “o termo inato indica ‘o que nasce com o sujeito’ e o termo a priori significa o que é anterior à experiência sensível”. Assim, as teorias educacionais que consideram esta perspectiva concebem que há em cada indivíduo uma potencialidade própria e que cabe o despertar, o foco é o sujeito.

Em contraditório surge a teoria empirista, qual considera o indivíduo uma tabula rasa, na qual só a partir das experiências se dará o conhecimento, ou seja, o foco passa a ser o objeto. As teorias pedagógicas que se embasam nesta perspectiva valorizam o transmitir, além de outras considerações, sendo como se o aluno não dispusesse de conhecimentos.

Outras perspectivas surgiram para a superação dos conceitos antepostos como o interacionismo e o sócio-interacionismo com os estudos de Piaget e Vygotsky.

Estudos oriundos da filosofia e da sociologia também abordam sobre o conhecimento. Estas estão presentes nas teorias contemporâneas da educação como, por exemplo, a histórico-crítica.

Dentro da perspectiva histórico-crítica, Saviani (1983) aborda que há o nível de compreensão sincrético e sintético em que o estudante tem uma visão sincrética no primeiro momento, ou seja, o conhecimento e experiência que possui em relação ao do professor o impossibilita de articular a experiência na prática social. O docente, por sua vez, articula os conhecimentos e experiências que tem na prática social.

O ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo os alunos ascendem ao nível sintético em que, por suposto, já se encontrava o professor no ponto de partida [...] Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para se compreender a especificidade da relação pedagógica. Daí porque o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor (SAVIANI, 1983, p. 81-82).

Sendo assim, o estudante tem uma visão caótica da realidade e, através da análise, de intermediações se chega ao conhecimento, a visão sintética.

Portanto, considerando o ensino como uma ação que cabe ao professor organizá-lo didaticamente incluindo os meios adequados para a aprendizagem dos estudantes, em tal ação do docente a *contextualização* se torna um dos meios para se alcançar os objetivos propostos que podem ocorrer partindo do mesmo, seja contextualizando o tema em estudo ou provocando a observação pelos estudantes do contexto.

Na tentativa de observação do cotidiano na primeira instância do processo de ensino-aprendizagem pelo educando, desenvolvendo assim não só a capacidade cognoscitiva da observação, mas também da compreensão, o estudante irá demonstrar a *contextualização* como parte do próprio processo de análise e, assim, chegar ao conhecimento, ou seja, “a síntese, uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas” (SAVIANI, 1983 p. 83) poderá demonstrar sua visão do concreto e agir sobre ele, a *contextualização* do conhecimento, o que antes da visão era caótica.

O quadro a seguir (Quadro 5) apresenta a *contextualização* do ensino, a *contextualização* da aprendizagem e a *contextualização* do conhecimento remetendo aos relatos dos professores entrevistados.

Quadro 5 - Contextualização do ensino, da aprendizagem e do conhecimento

Contextualização do ensino (o professor utiliza os recortes do cotidiano como exemplo da teoria)	Contextualização da aprendizagem (o estudante utiliza a recortes do cotidiano para buscar associar a teoria, como exemplo)	Contextualização do conhecimento (o conceito é apreendido e identificado no dia a dia independentemente da pergunta do docente, que poderá ser analisado no processo avaliativo. O estudante reflete e age sobre o contexto ou propõe alternativas)

<p>P1: Então sempre eu inicio com o vídeo ou uma questão, daí eu deixo eles debaterem. Quando eles debateram eu começo a explicar a teoria. Então eu falo: “Seguinte aquele exemplo do vídeo que você assistiu, então o processo de socialização acontece dessa forma...”</p> <p>P4: uma aula sobre movimentos sociais [...]então a gente dá os primeiros conceitos do que é um movimento social [...] No primeiro momento eu coloco o que pode estar acontecendo no país ou no mundo né alguns movimentos sociais, por exemplo, que nem a Primavera Árabe que foi muito importante, em alguns países deu muito certo em outros ainda não [...]Eu falo que o que a gente tá vendo ali do teórico e já puxo aquilo ali pra alguma coisa do dia a dia ou do noticiário nacional ou local , sempre colocando isso como nos relacionamentos na sala de aula, é... dos movimentos sociais, por exemplo, a importância de ter um grêmio estudantil atuante que participa das decisões da escola.</p> <p>P2: Eu geralmente a partir do tema, verifico o conhecimento prévio que o aluno tem. Eu começo questionando eles qual o conhecimento que eles têm sobre determinado tema. Ai a partir da fala deles é... tento inserir o conteúdo.[...] Principalmente as instituições sociais. Regras [...] eles falam: “Nossa professora, é assim então né. Tanto tempo atrás o pensador falava isso e realmente hoje tem validade, se não tiver organização, nós não conseguimos sobreviver em sala de aula.” Tem as vezes que eles colocam assim: “É chato usar o uniforme!” “Mas é importante, porque é uma regra do colégio.”</p> <p>P5: trabalho um questionamento com os alunos, por exemplo, coloco a palavra</p>	<p>P5: como eu fico focando muito nesta questão (relacionar a teoria com o cotidiano), então volte meia eles próprios acabam trazendo: “Ah, mas tem este exemplo né professora?”. As vezes eu nem motivei nada , mas eles estão tão acostumados fazer esta relação então eles acabam trazendo outros exemplos. [...]ele trouxe né exemplos sem que ele perceba a questão da teoria né.</p> <p>P2: um aluno chegou e disse “nossa professora , quando vocês falam em regras, tem que se comportar, realmente é verdade, porque quando a gente vai em uma entrevista de emprego, eles olham tudo, eles olham como a gente está vestido, como a gente se comporta, como a gente fala, de onde a gente vem”.</p> <p>P2: Principalmente as instituições sociais. Regras [...] eles falam: “Nossa professora, é assim então né. Tanto tempo atrás o pensador falava isso e realmente hoje tem validade, se não tiver organização, nós não conseguimos sobreviver em sala de aula.” Tem as vezes que eles colocam assim: “É chato usar o uniforme!” “Mas é importante, porque é uma regra do colégio.”</p> <p>P1: Eles relatam: “Meu pai foi preso também...” Eles sabem o leque, eles contam a vida deles, eles relatam. Então você acaba sabendo tudo. Na verdade assim, eles tem tanta confiança que eles falam: “ah professora, agora eu entendi porque tal coisa...”</p> <p>P3: eu trabalho movimento sociais, vai trabalhar com as questões das reivindicações, neste momento os alunos trazem isso pra sala de aula. Então eles comentam: “ah agora eu compreendi o porquê que aconteceu determinado aglomerado de pessoa na praça e até então eu não</p>	<p>P4: a sala vai ficar assim dividida em dois ou três grupos e daí depois disto eu gosto de fazer o debate, daí cada um defende um lado daquilo dos movimentos né, os que são prós e os que são contra, daí os que são prós vão defender a necessidade de políticas, de assistência social os outros vão defender o direito do capitalista de ter a propriedade e tal, por exemplo, no caso do MST né. [...]pra mim tem mais importância na hora do debate, porque na hora do debate ele tem mais liberdade pra falar, pra ele debater ele tem demonstrar que conhece os argumentos diferente de você só escolher uma alternativa e colocar um “x”.</p> <p>P3: As vezes eu trabalho uma música, exemplo, música Titans, o nome dela comida, o nome desta música. Eu levo a música pra sala, na maioria das vezes já impressa pra eles e as vezes eu uso Datashow pra eles ouvirem a música, para eles acompanharem a letra e aí depois em grupo eu peço para eles discutirem a música. Claro, que aí eu já elabora as questões de forma já instigando a eles a chegar no que eu quero. Daí neste momento eu dou um tempo para eles lerem, refletirem a música daí eu começo a fazer perguntas, por exemplo, o que que a música fala? Existe alguma reivindicação nesta música? Que tipo de reivindicações são essas? Estas reivindicações acontecem na sociedade? De que forma? Agindo com formas de violência? De criminalidade? Ou de reivindicação de movimentos? O que é isto? E daí eles conseguem chegar em uma conclusão do que é tudo aquilo que se resume a uma reivindicação e o que que é isso? Movimentos Sociais. [...] Eu no caso peço daí pra eles fazerem uma pesquisa e esta pesquisa na maioria das vezes já específico o tipo de</p>
---	--	--

<p>trabalho no quadro, questiono eles ééé sobre né o que eles imaginam, qual a importância do trabalho, desta palavra, o que significa e vou estimulando eles comentarem sobre isso. Se eles percebem que o trabalho tem interferência na vida deles e vou questionando [...]</p> <p>a partir destas questões iniciais a gente introduz qual é o significado da palavra trabalho e aí a gente inicia né comentando com eles que o trabalho está intercalado na nossa vivência desde o processo da infância né [...] e depois a gente inicia ali com a questão de como o trabalho se iniciou lá nas sociedades tribais, depois na antiguidade clássica com aqueles modelos de trabalhos labor, coesis, plaquis [...]</p> <p>P3: As vezes eu trabalho uma música, exemplo, música Titans, o nome dela comida, o nome desta música. Eu levo a música pra sala, na maioria das vezes já impressa pra eles e as vezes eu uso Datashow pra eles ouvirem a música, para eles acompanharem a letra e aí depois em grupo eu peço para eles discutirem a música. Claro, que aí eu já elabora as questões de forma já instigando a eles a chegar no que eu quero. Daí neste momento eu dou um tempo para eles lerem, refletirem a música daí eu começo a fazer perguntas, por exemplo, o que que a música fala? Existe alguma reivindicação nesta música? Que tipo de reivindicações são essas? Estas reivindicações acontecem na sociedade? De que forma? Agindo com formas de violência? De criminalidade? Ou de reivindicação de movimentos? O que é isto? E daí eles conseguem chegar em uma conclusão do que é tudo aquilo que se resume a uma reivindicação e o que que é isso? Movimentos Sociais.</p>	<p>entendia o que significa aquilo.” E daí neste momento eles falam: “Ah eles estavam reivindicando melhorias na educação...” ou na saúde, ou na segurança... Então a gente consegue perceber que este conhecimento do dia a dia deles lá, eles conseguem trazer e aplicar no conteúdo e identificar que aquilo ali faz parte da Sociologia também</p>	<p>movimento. Então um grupo vai fazer pesquisa sobre movimento feminista; outro movimento LGBT e assim por diante. Nesta pesquisa dou um tempo pra eles fazerem, uma semana, pesquisam, depois trazem pra sala de aula e expõem para os demais daí eles falam, participam, daí em alguns momentos eu faço alguma intervenção e os demais, também participam. [...]Ele chega, assistem uma propaganda no final de semana, na segunda ele chega e fala: “professora eu vi aquela propaganda e lembrei daquela aula de indústria cultural que você trabalhou com nós.</p> <p>P1: teve dois meninos no período da manhã que eles quebraram uma colher inteirinha, em outra aula não a minha, olha só o que aconteceu. Aí o diretor disse que ia remanejar eles pra tarde. Aí o João Paulo falou “Se vocês fizer um trabalho e apresentar sobre Patrimônio Público, que é crime... se vocês conseguir provar que mudaram eu vou pensar o que eu posso fazer” Daí eu não estava na escola e eles falaram “nós queremos apresentar na aula da professora Simone,[...] aí eu disse “tudo bem, mas eu vou fazer pergunta. Qual foi minha pergunta? “Por que vocês estão fazendo este trabalho? Mas o que vocês aprenderam com este trabalho? Ah eu não estou entendendo...” eu tipo assim, me fiz de aluna aqui . “Ah professora, nós não sabia que era crime, estamos com vergonha” falaram né. Daí eles citaram a Praça do Japão, que tinha sido riscado que é crime , que ninguém pode fazer. Que eles não sabiam que poderia até ser preso, que tem uma lei desde 1977, se eu não me engano, que é crime no Brasil. Fizeram vídeo, fizeram slides e daí eu me fiz de aluna sabe.</p>
---	--	---

Fonte: a própria autora.

Cabe ressaltar que os três momentos não ocorrem de maneira rígida. Depende do planejamento do professor e outros elementos que poderão direcionar o trabalho em sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, a *contextualização* do ensino é constatada em documentos orientadores da educação brasileira ora em termos nacionais, ora estaduais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998 e depois de 2013, a Base Nacional Comum Curricular finalizada em 2018 e com as Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado do Paraná de 2008. Em tais normativas, a *contextualização* é posta como forma de “tornar o ensino mais significativo para o estudante”, porém o que se percebe é que não há uma orientação mais específica ao professor em relação a esta prática, assim como a princípio parecem escassas as formulações teóricas.

O que foi possível perceber em termos de referências bibliográficas é que a *contextualização* do ensino e aprendizagem é possível diante dos próprios instrumentos da disciplina de sociologia enquanto ciência, da imaginação sociológica, por exemplo. Pois, as próprias ciências, incluindo a sociologia, se ocupam do senso comum como matéria-prima para o “refinamento” teórico.

Sendo assim, considerando que no cotidiano se constitui novos conhecimentos, é necessário incluir no processo de ensino-aprendizagem o senso comum como objeto de pesquisa para que cada vez mais o estudante consiga relacionar os conhecimentos, dar-lhes significados e agir sobre a própria realidade. Para tanto, não dependerá exclusivamente do professor, mas da organização didaticamente do próprio trabalho alinhado à finalidade educacional, ou seja, a consciência sobre o papel da escola e o sujeito que se quer formar são encaminhamentos para a construção do conhecimento.

No que se refere a tal finalidade, as tendências pedagógicas e as teorias do currículo apontam reflexões para a prática docente, que, ao considerar os estudos da didática também, complementam com aspectos para prática como: conteúdos, o método de ensino, relacionamentos professor-aluno, avaliação e o papel da escola.

Diante da pesquisa teórica e das entrevistas realizadas com professores de sociologia que atuam no município de Ivaiporã-PR, é possível apontar que a *contextualização* nas aulas desta disciplina ocorrem em momentos diferentes, sendo ora no início das aulas, ora durante ou ao final. Estes são

organizados em *contextualização* de ensino, *contextualização* da aprendizagem e *contextualização* do conhecimento.

Da *contextualização* de ensino, uma ação do docente que detém a visão síntese do concreto, utiliza a *contextualização* como um dos meios para que o estudante passe da visão sincrética à síntese. A forma como o docente a coloca no processo, como pano de fundo ou como o objeto de pesquisa unindo a teoria científica, poderá influenciar a compreensão do estudante da própria realidade. P1, P2, P3, P4, P5 utilizam recortes do cotidiano, o senso comum, no ensino, ou seja, na ação própria do docente. P3 coloca o objeto do cotidiano na parte central para análise intrínseca com a teoria.

A *contextualização* da aprendizagem, no sentido das capacidades cognoscitivas do aprendiz, o estudante relaciona recortes do cotidiano a partir da própria observação e para sua compreensão durante o processo. Os professores P1, P2, P3 e P5 relatam os diálogos dos estudantes enquanto esta *contextualização* da aprendizagem.

A *contextualização* do conhecimento considera quando o aluno passa da visão sincrética para a síntese, e este entende que atingiu o conhecimento sobre o concreto. Assim, espera que o estudante reflita e aja sobre o contexto do dia a dia ou proponha alternativas, seja pela indagação do docente com o objetivo de identificar o processo de avaliação ou de maneira espontânea pelo estudante na interação professor-aluno e aluno-aluno, como possível de observar nas falas da P1, P3 e P4, mas ainda é necessário que este conceito seja introduzido, com mais frequência, como um dos critérios avaliativos no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, a partir dos três momentos da *contextualização*, em consonância com as tendências pedagógicas mobilizadas, é possível apontar que as práticas dos docentes se aproximam mais da teorização histórico-crítica, na qual os docentes P1, P2, P3, P4 e P5 organizam suas práticas com o objetivo que os estudantes tenham acesso aos conhecimentos sistematizados e uma visão crítica da realidade. Abordam o cotidiano e abrem possibilidades para os estudantes também assim fazerem em diferentes momentos da aula para análise pelos mesmos, de forma que os estudantes participem, sejam por debates, discussões em grupo, pesquisas ou outras metodologias.

REFERÊNCIAS

ANAYA, Viviane; TEIXEIRA, Célia Regina. Campo teórico curricular, tendências pedagógicas e práxis docente: constituição e influência. **Espaço do currículo**. Paraíba, v. 7, n. 3, p. 475-490, set/dez. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/rec.2014.v7n3.475490/12312>

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2 ed. Londrina: Editora Moderna, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **Por uma sociologia crítica: um ensaio sobre senso comum e emancipação**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1977.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação Básica**. Brasília: CNE, 2001. 263 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências humanas e suas tecnologias**. v. 3. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em 18 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>. Acesso em: 18 dez. 2018.

CANDU, M. Vera. O currículo entre o relativismo e o universalismo: dialogando com Jean-Claude Forquin. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL: A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**, 1997. Rio de Janeiro. Educação & Sociedade: XXI, n. 73, dez. 2000.

FERNANDES, Florestan. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 2008.

FESTAS, Maria Izabel Ferraz. **A aprendizagem contextualizada**: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 713-728, jul./set. 2015.

FORQUIN, Jean-Claude. **O currículo entre o relativismo e o universalismo**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Coleção educação contemporânea. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 d. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Resultados do Sistema de Avaliação Básica 2015**. Brasília-DF. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-apresenta-resultados-do-saeb-prova-brasil-2015/21206

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Resultados do ENEM 2017**. Brasília-DF. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2017/apresentacao_resultados_enem2017.pdf. Acesso em: 25 ago. 2018

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Resultados do Sistema de Avaliação Básica 2016**. Brasília-DF. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/aneb_anresc/resultados/resumo_dos_resultados_saeb_2015.pdf. Acesso em: 25 ago. 2018.

LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Maria Vera (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**. São Paulo: Contexto, 2018.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. 6 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

OLIVEIRA, Amurabi; OLIVEIRA, Evelina A. F. de. Os processos de institucionalização da sociologia na escola secundária (1890-1971). In: SILVA, Ilzei F.; GONÇALVES, Danyelle N. (orgs.). **A sociologia na educação básica**. São Paulo: Annablume, 2017. p. 20-36.

OLIVEIRA, I. Apoluceno de. **Filosofia da educação: reflexões e debates**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Sociologia**. Curitiba: SEED/DEB - PR, 2008.

PARANÁ. **Totais de professores/especialistas do município de Ivaiporã por pessoas/área de atuação**. 2020. Disponível em: http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_munprofpesarea.jsp?mes=11&ano=2019&codnre=16&codmun=1160&descmun=IVAIPORA#. Acesso em: 31 jan. 2020.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Consulta escolas: município de Ivaiporã**. 2020. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=666&codigoNre=&codigoMunicipio=1160>. Acesso em: 31 jan. 2020.

PINHEIRO, F. M. D. L. **Contextualização do saber: formação inicial dos professores de 1º e 2º ciclo do ensino básico**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) Universidade de Lisboa. Instituto de Educação. Portugal. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7683>. Acesso em: 25 ago. 2018.

PRADO, G. A. F. do. **Quando o ensino desafia a ciência: algumas questões presentes nos processos de ensino-aprendizagem da sociologia**. Porto Alegre: CirKula, 2015. 256 p.

RICARDO, E. C. **Competências, interdisciplinaridade e contextualização: dos parâmetros curriculares nacionais a uma compreensão para o ensino de ciências**. 2005. 257 p. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SANTOS, Bárbara Ferreira; RIBEIRO, Marcelo. Brasil está nos piores em ranking mundial de educação. **Exame**, São Paulo, 06 dez. 2016. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/brasil-esta-entre-os-8-piores-em-ciencias-em-ranking-de-educacao/>. Acesso em 25 ago. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Ileizi L. F. A imaginação sociológica: desenvolvendo o raciocínio sociológico nas aulas com jovens e adolescentes. In: **Simpósio Estadual de Sociologia**. 2005, Curitiba-PR. Disponível em: www.uel.br/.../Ileizi%20MINI%20CURSO%20A%20Imaginacao%20Sociologica.doc Acesso em 7 ago. 2018.

SILVA, Ileizi L. F. Metodologias do Ensino de Sociologia na Educação Básica: aproximações com fundamentos pedagógicos. In: SILVA, Ileizi L. Fiorelli. (et al) **Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa de Sociologia**. Londrina : UEL, SETI – PR, 2009. p. 15-35.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, N. F; ROSEIRA, N. A. F. A contextualização no processo de ensino-aprendizagem da matemática. In: **Jornada Nacional de Educação Matemática, 3, Jornada Regional de Educação Matemática, 16**. Universidade de Passo Fundo. Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <http://www.mat.ufrgs.br/~ppgem/contextualizacao>. Acesso em: 25 ago. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Consentimento Esclarecido

**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL
(PROFSOCIO)**

DISCIPLINA: TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO IV

DOCENTE: PROFA DRA. ILEIZI LUCIANA FORELLI SILVA

CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Objetiva-se com essa entrevista reunir relatos, percepções, ideias e histórias de professores de Sociologia que atuam nas escolas públicas do município de Ivaiporã-PR para ampliar as reflexões sobre o ensino dessa disciplina voltado aos estudantes do Ensino Médio, contemplando os seguintes eixos: memorial (trajetória acadêmica e profissional); experiências de ensino de sociologia (escolas, recursos, modo como trabalha); modo como trabalha conteúdos na disciplina de sociologia (como aborda, com que meios, etc.); dificuldades enfrentadas na profissão (de toda natureza). A pesquisa será apresentada como parte da dissertação de Mestrado com o objetivo de contribuir para aproximar a universidade pública das realidades e dos conhecimentos produzidos pelos profissionais da educação na região de Londrina.

Londrina, 03 de dezembro de 2019.

Josimara Ap^a Azevedo da Silva Bovo
(estudante do PROFSOCIO)

APÊNDICE B – Consentimento Pós-Esclarecido

CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Eu, abaixo assinado, _____, concordo em conceder entrevista (gravada) à professora (Estudante Regular do Mestrado Profissional em Sociologia – PROFSOC/UEL) **Josimara Aparecida de Azevedo da Silva Bovo** e que o resultado da mesma seja publicado no Trabalho de Conclusão de Curso – dissertação- , tendo sido devidamente informado e esclarecido sobre os propósitos deste estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade das informações por ele fornecidas.

Foi-me garantido que a participação é voluntária e que poderei retirar meu consentimento a qualquer tempo, antes ou durante o desenvolvimento da entrevista, sem penalidades ou prejuízos para a minha pessoa.

Nome completo:	
Assinatura:	
RG:	Cidade/Estado:
CPF:	Data: ____/____/2019

APÊNDICE C - Roteiro da entrevista

PESQUISA: A CONTEXTUALIZAÇÃO NAS DIFERENTES TÊNDENCIAS PEDAGÓGICAS: ESTUDO DAS PRÁTICAS DE ENSINO EM SOCIOLOGIA

QUESTIONÁRIO:

1. Qual sua formação e quanto tempo você atua como professor de Sociologia?
2. Descreva uma aula sua no Ensino Médio em Sociologia. (Do início ao fim)
3. Quais tipos de atividades você costuma realizar com os alunos para estudos dos conteúdos?
4. Como você identifica se o aluno aprendeu o conteúdo? Quais critérios e instrumentos você utiliza para tal verificação?
5. É possível considerar o cotidiano e o senso comum dos alunos nas aulas de Sociologia? Como? Dê algum exemplo de como você mobiliza os conhecimentos prévios dos alunos.
6. Em quais momentos durante suas aulas você considera as vivências cotidianas dos estudantes? Com quais objetivos?
7. Quais recursos didáticos-metodológicos você utiliza em suas aulas?
8. Você utiliza os métodos de pesquisa próprio das Ciências Sociais em suas aulas como abordagem ou método de ensino? Como? Em quais momentos?
9. Como você procura identificar se o aluno aplica as teorias de Sociologia em suas vivências cotidianas? Dê exemplos.