

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE CAXIAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

LÍLIAN VITÓRIA RIBEIRO DA COSTA

SOCIOLOGIA E NOVO ENSINO MÉDIO: os impactos do Novo Ensino Médio para a
Sociologia e seu futuro professor

Caxias - MA
2024

LÍLIAN VITÓRIA RIBEIRO DA COSTA

SOCIOLOGIA E NOVO ENSINO MÉDIO: os impactos do Novo Ensino Médio para a
Sociologia e seu futuro professor

Monografia apresentada ao curso de Ciências Sociais, no Departamento de Ciências Sociais, da Universidade Estadual do Maranhão - Campus Caxias, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Ciências Sociais.

Orientadora: Profa. Dra. Shirlane Maria Batista da Silva Miranda

Caxias - MA
2024

C837s Costa, Lílian Vitória Ribeiro da

Sociologia e novo ensino médio: os impactos do novo ensino médio para a sociologia e seu futuro professor / Lílian Vitória Ribeiro da Costa. __Caxias: Campus Caxias, 2024.

45f.

Monografia (Graduação) – Universidade Estadual do Maranhão – Campus Caxias, Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

Orientador: Profª. Dra. Shirlane Maria Batista da Silva Miranda.

1. Novo ensino médio; 2. Sociologia; 3. Professor(a). I. Título.

CDU 316

LÍLIAN VITÓRIA RIBEIRO DA COSTA

SOCIOLOGIA E NOVO ENSINO MÉDIO: os impactos do Novo Ensino Médio para a Sociologia e seu futuro professor

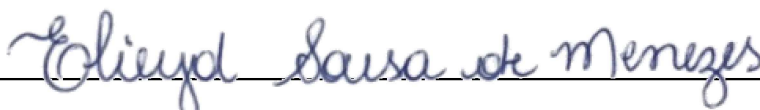
Monografia apresentada ao Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Maranhão para o grau de licenciatura em Ciências Sociais.

Trabalho defendido e aprovado em: 22 / 03 / 2024

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Shirlane Maria Batista da Silva Miranda – Orientadora
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA



Profa. Dra. Elieyd Sousa de Menezes
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA



Profa. Dra. Domitília Lopes de Sousa
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

Dedico aos meus companheiros de vida e
ao eu do futuro. Você chegou onde queria?
Espero que sim.

AGRADECIMENTOS

Queria começar escrevendo sobre o que a pesquisa me possibilitou conseguir. Para além de conquistas acadêmicas, a pesquisa e a escrita me tiraram de certos lugares, não necessariamente físicos, que eu havia me colocado. A pesquisa me possibilitou ir em espaços que eu julgava não merecer ou não conseguir estar. Hoje eu consigo ver o quanto eu pude caminhar, as pessoas que pude conhecer, os diferentes mundos em que tive contato, tudo através da pesquisa, da leitura e da escrita. Apesar de ser um processo árduo as vezes, quando as dúvidas e as inseguranças aparecem, é muito gratificante ver finalizado aquilo que você demandou tanto tempo, esforço e carinho. Certa vez ouvi em uma palestra que participei, que a sua pesquisa é como se fosse uma carta de amor, onde você conta suas paixões, suas decepções, expectativas, etc. A minha pesquisa também foi uma carta de amor, mas a mim mesma. Portanto, primeiramente, eu gostaria de agradecer a mim, por não ter desistido e mesmo com as inseguranças, ter saído da zona de conforto. Isso foi essencial para quem sou hoje. Existe um eu antes e um eu depois da pesquisa.

Agradeço também a minha grande família, onde incluo meus amigos, todos fizeram parte da minha trajetória e me ajudaram de alguma forma. Aos meus pais, Cerlijane e Alan, que me deixaram ir para longe e sempre incentivaram meus estudos. Vocês foram incríveis. Dedico um agradecimento especial a minha Bisavó Marlene, a senhora cuida de mim como ninguém; e às minhas tias, Claudia e Silmara, educadoras, que me ensinam como a educação pode transformar. Vocês são meu ponto de paz. A minha irmã, Lavínia, e irmão, Tiago, que me incentivam a ser uma pessoa melhor. A irmã ama vocês.

Acredito que a graduação pode ser melhor a medida que você tem pessoas que te elevem. Assim, eu não poderia deixar de agradecer especificamente aos meus amigos: Amanda, Alyson, Giovanna e Tássia. O último ano foi melhor por conta de vocês. Eu pude receber acolhimento, coragem, incentivo e carinho. Consegui ver a minha potência através dos olhos de vocês. Com certeza, foram pessoas fundamentais. Obrigada!

Aos meus professores: Professor Roldão, que me possibilitou ter um primeiro contato com a pesquisa; e a minha orientadora Profa. Shirlane, pelo incentivo a todos nós. Quando penso em docência e pesquisa, eu penso em você e o quão importante

a senhora foi não só no meu processo, mas no de vários outros alunos. Muito obrigada! Quando eu crescer, quero ser professora pesquisadora que nem você.

Por fim, agradeço ao PIBIC, CNPq e UEMA, por possibilitarem tantos estudantes, principalmente da classe trabalhadora, como eu, a ver e ir além das expectativas e dos lugares que nos foram impostos. Obrigada!

RESUMO

Com o Novo Ensino Médio, fundamentado pela lei 13.415/2017, observa-se um contexto educacional onde algumas disciplinas são consideradas como obrigatórias e outras deixadas em segundo plano, como é o caso das disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na qual a Sociologia faz parte. Frente a isso, o presente trabalho procura compreender os impactos do Novo Ensino Médio para a Sociologia e seu futuro professor, também discutindo suas consequências para os educandos, principalmente aos pertencentes às classes populares. Nossa metodologia consiste em pesquisa qualitativa, fazendo uso da pesquisa narrativa e entrevistas semiestruturadas, tendo a análise de conteúdo como método analítico para o alcance de nossos objetivos. Nossos colaboradores foram alunos egressos do curso de Ciências Sociais que já haviam concluído o Estágio Supervisionado no Ensino Médio. O presente trabalho nos possibilitou observar mais um ciclo de desvalorização da disciplina de sociologia, assim como ao seu profissional. Além disso, pode-se apontar os prejuízos que serão e estão sendo ocasionados no decorrer da implementação do Novo Ensino Médio nas instituições escolares brasileiras, que enfrentam, historicamente, a desigualdade.

Palavras-chave: novo ensino médio; sociologia; professor(a).

ABSTRACT

With the New Secondary Education, based on law 13.415/2017, an educational context is observed where some subjects are considered mandatory and others are left in the background, as is the case of subjects in the area of Humanities and Applied Social Sciences, in which Sociology is part of it. In view of this, the present work seeks to understand the impacts of the New Secondary Education for Sociology and its future teacher, also discussing the consequences of this for students, especially those belonging to the popular classes. Our methodology consists of qualitative research, using narrative research and semi-structured interviews, using content analysis as an analytical method to achieve our objectives. Our collaborators were students graduating from the Social Sciences course who had already completed the Supervised Internship in High School. This work allowed us to observe yet another cycle of devaluation of the discipline of sociology, as well as its professionals. Furthermore, it is possible to point out the losses that will be and are being caused during the implementation of the New Secondary Education in Brazilian educational institutions, which historically face inequality.

Keywords: new secondary education; sociology; teacher.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E A FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE SOCIOLOGIA.....	12
2.1 Breve histórico e discussões acerca da formação de professores no Brasil	12
2.2 Sociologia, Ensino e profissionalização	17
2.3 Novo Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular e a disciplina de Sociologia.....	21
3. METODOLOGIA.....	25
3.1 Tipo de Estudo	26
3.2 Instrumentos da pesquisa.....	28
3.3 Colaboradores da pesquisa	29
3.4 Processo de análise dos dados.....	30
4. ANÁLISE DOS DADOS	31
4.1 Eixo 1: A escolha do curso e estágio supervisionado: formação da (o) cientista social	31
4.2 Eixo 2: Ensino, Pesquisa e Extensão: caminhos complementares ou opostos?	35
4.3 Eixo 3: Sociologia e seu futuro professor: concepções dos futuros professores acerca do novo ensino médio	38
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS.....	42

1. INTRODUÇÃO

A Sociologia é uma disciplina que promove diálogos, reflexões, a criticidade, entre outros pontos, a respeito da sociedade e de seus fenômenos. Se partirmos do ponto que vivemos em uma sociedade multicultural e, assim, com grande diversidade, é fundamental que haja discussões e que se reflita a respeito das diferenças, para que possamos ter boas relações interpessoais e a coesão social, que diz respeito a um bom funcionamento da sociedade, conceito discutido por Durkheim, um dos teóricos clássicos da Sociologia, que também desenvolve estudos a respeito da educação, observando-a como um instrumento que serve para inserir os indivíduos em uma sociedade, ensinando-os regras e valores (Durkheim, 2011).

Martins (1994), apresentando o desenvolvimento da Sociologia, destaca alguns autores importantes na trajetória dessa ciência, como Comte, Durkheim, Marx, Weber, dentre outros; sendo os três últimos considerados como os clássicos da Sociologia, responsáveis pelo seu desenvolvimento e rigor científico.

O período de consolidação da Sociologia como ciência vem com sua institucionalização, com sua presença nas Universidades e currículos escolares. De acordo com Bodart e Feijó (2020), a Sociologia dentro dos currículos do Ensino Médio Brasileiro possui uma longa trajetória, que se concentra em ciclos de retirada e inclusão da disciplina; na obrigatoriedade e em colocá-la com caráter optativo; interdisciplinaridade e disciplinaridade, dentre outros aspectos. As diferentes reformas curriculares existentes no contexto brasileiro vieram determinando os caminhos da disciplina de Sociologia ao longo dos anos, concentrando-a, na maioria das vezes, como um componente curricular secundário.

Quando se fala sobre a Sociologia no Ensino Médio, é imprescindível falarmos sobre a influência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois é partindo dela que se tem as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos nesse processo de ensino-aprendizagem na educação básica. Dessa forma, de acordo com o novo modelo de ensino médio, a Sociologia e as demais disciplinas serão estruturadas a partir desse documento, sendo organizada por áreas e não por disciplinas isoladas. Assim, a Sociologia faz parte da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Com o Novo Ensino Médio, fundamentado pela lei 13.415/2017, observa-se um contexto educacional onde algumas disciplinas são consideradas como obrigatórias e outras deixadas em segundo plano, como é o caso das disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na qual a Sociologia faz parte. A Sociologia é um importante instrumento para o desenvolvimento da consciência crítica dos indivíduos, sendo imprescindível para a promoção de uma educação humanizadora, que tem foco na autonomia e criticidade do educando.

Partindo desse contexto, é importante nos atentarmos aos futuros professores de Sociologia, compreendendo suas expectativas e percepções a respeito de sua atuação nesta disciplina, que vem se concentrando na desvalorização e desdisciplinaridade. Raizer et al (2017), discutindo a respeito do ensino de Sociologia no Brasil e trazendo considerações a respeito da formação de professores voltada para essa disciplina, ressalta as dificuldades que esses profissionais enfrentam e em como a formação de professores para as Ciências Sociais se encontra com altos índices de evasão, por conta de condições de trabalho não atrativas, baixas remunerações e falta de formação continuada. Estas consequências podem se acentuar ainda mais diante do contexto de Novo Ensino Médio, sendo urgente as discutirmos para que haja a possibilidade da promoção de mudanças neste cenário.

Frente a isso, o presente trabalho procura compreender os impactos do Novo Ensino Médio para a Sociologia e seu futuro professor, também discutindo as consequências deste para os educandos, principalmente aos pertencentes às classes populares. Os nossos objetivos específicos são: 1) compreender a formação de professores no curso de Ciências Sociais; 2) entender como a disciplina de sociologia está sendo trabalhada a partir da Base Nacional Comum Curricular, com a lei 13.415/2017; e 3) identificar as percepções dos futuros professores de Sociologia sobre sua atuação frente ao contexto de Novo Ensino Médio. Nossa metodologia consiste em pesquisa qualitativa, fazendo uso da pesquisa narrativa e entrevistas semiestruturadas, tendo a análise de conteúdo como método analítico para o alcance de nossos objetivos. Nossos colaboradores foram alunos egressos do curso de Ciências Sociais que já haviam concluído o Estágio Supervisionado no Ensino Médio.

Refletir a respeito do futuro da disciplina de sociologia frente a essa reforma, possibilita-nos perguntar também a respeito de que rumo tomará o futuro professor de sociologia: Quais suas concepções a respeito do NEM? Quais suas expectativas profissionais? Quais suas preocupações? Estes são alguns questionamentos que

serão respondidos por estes futuros professores e que devem ser levados em consideração nas próximas discussões a respeito da implementação desse novo ensino médio.

2. TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E A FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE SOCIOLOGIA

No presente capítulo, discutiremos a respeito da trajetória da formação de professores no Brasil também trazendo algumas discussões ao seu respeito, para que assim possamos chegar à disciplina de Sociologia, trazendo considerações sobre seu surgimento e desenvolvimento como disciplina escolar, ressaltando sua longa trajetória para ser instituída como disciplina obrigatória. Frente a isso, cabe-nos discutir a respeito de características e desafios a respeito da formação docente para a disciplina de Sociologia, também destacando as consequências trazidas a esta disciplina pelo chamado “Novo Ensino Médio”, instituído pela lei 13.415 do ano de 2017.

2.1 Breve histórico e discussões acerca da formação de professores no Brasil

A educação no Brasil surge com a chamada Companhia de Jesus, aproximadamente no ano de 1549. Os jesuítas estabeleceram as bases de uma educação católica e moderna, por meio do chamado “Ratio Studiorum”, que era um conjunto de regras, formas de organização e métodos de ensino estabelecidos por eles e que abarcava o currículo das diversas instituições escolares jesuíticas que existiam. Dentro desse sistema de ensino jesuítico existiam os castigos, as recompensas, as delações, o controle por meio dos chamados prefeitos do estudo, que tinham a função de observar professores e alunos. O objetivo deles era um currículo universal, sendo aplicado a todos, considerando os indivíduos como seres gerais e imutáveis, possuindo um sistema desigual de educação, já que a educação para as elites era diferenciada.

Com o Marquês de Pombal, há as chamadas “reformas pombalinas”, “Inspirado nos ideais iluministas, Pombal empreende uma profunda reforma educacional, ao menos formalmente. A metodologia eclesiástica dos jesuítas é substituída pelo

pensamento pedagógico da escola pública e laica.” (Maciel e Neto, 2006). Assim, a educação, antes regida por princípios religiosos pela Companhia de Jesus, é introduzida às concepções iluministas, passando a ser responsabilidade do Estado. Com a expulsão dos Jesuítas do cenário educacional e sua organização de ensino, pode-se ressaltar que a educação, após a reforma, não possui uma estrutura bem delimitada, como era com o Ratio Studiorum.

Devido ao processo de Independência e criação de Estados Nacionais, com a presença de ideias liberais, surge uma maior preocupação com a instrução popular e com o preparo de profissionais para a educação destes indivíduos. Os indícios de sistematização da formação de professores no Brasil, antes inexistentes, aparecem com as chamadas Escolas Normais. Estas instituições eram responsáveis por formar os profissionais para o ensino primário. Porém, sobre as escolas normais se discute acerca de sua escassa formação e baixos índices de egressos, possuindo um alto nível de evasão destes cursos. Tanuri (2000, p. 63) enfatiza que “(...) as primeiras iniciativas pertinentes à criação de escolas normais coincidem com a hegemonia do grupo conservador, resultando das ações por ele desenvolvidas para consolidar sua supremacia e impor seu projeto político.”. Posto isso, a promoção da educação popular vem como forma de legitimar e reproduzir o poder e o modo de vida da classe dominante.

Nóvoa (2005, p. 93) afirma que os professores são relacionados a uma “figura simbólica”, tendo, no período do Estado Novo, instaurado por Getúlio Vargas por meio de um governo ditatorial, duas características: “a desvalorização do estatuto dos professores” e “a necessidade de assegurar o prestígio da função docente”. Dessa forma, tinham-se as precárias condições de trabalho docente e a demanda de se assegurar à figura do professor certo prestígio. Frente a isso, “A conciliação destes princípios só é possível graças à reconstrução do magistério mais como “missão” do que como “profissão””, como ainda afirma o autor. Dito isso, percebe-se a constante e histórica desvalorização da profissão docente no que diz respeito ao reconhecimento do papel do professor para formar sujeitos.

No período da ditadura militar brasileira, inicia-se uma série de mudanças na educação e, conseqüentemente, no processo de formação de professores. Nesse período há a instauração da Habilitação Específica para o Magistério (HEM), que substituíram as Escolas Normais.

A Educação Básica no Brasil foi reformulada pela Lei 5.692/71, que extinguiu as escolas normais. A formação, por conseguinte, passa a ser feita em uma habilitação do ensino de segundo grau, denominada Magistério. Com a mudança, tal formação perdeu sua especificidade, uma vez que tinha que, ao mesmo tempo, ajustar seu currículo no ensino de Segundo Grau (médio) e dar formação de professor. Isso gerou um currículo disperso, tornando a parte da formação específica muito reduzida. Acredita-se que, dessa forma, ocorreu uma descaracterização dessa Habilitação no que se refere à formação para a docência. (Borges et al, 2011, p. 102)

Frente a este cenário, o processo de precarização da formação docente continua mesmo diante das diversas reformas e leis criadas teoricamente para sua melhoria. Borges et al (2011) ainda destaca que são criados os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) com o objetivo de reduzir os problemas acarretados para a formação de professores, mas com a LDB 9.394/96, esses centros acabam sendo fechados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 do ano de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica do ano de 2002, inauguram um novo cenário para a história da formação de professores no Brasil. Com a LDB 9.394/96 exige-se que os professores da educação básica possuam formação em nível superior, diferente de antes, que não havia preocupação acerca da formação do profissional, mas sim acerca de sua bagagem de conhecimentos, sem se atentar para os aparatos pedagógicos e didáticos.

Nesse prisma, as proposições da LDB, reafirmadas na Resolução n. 1/99 do CNE, indicaram um novo momento nas perspectivas sobre a formação de professores, tanto na estrutura curricular, como na articulação formativa dos currículos e ainda na preocupação com a qualificação dos formadores de formadores, dos professores da Educação Básica. (Borges et al, 2011, p. 106)

Acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, pode-se destacar a preocupação com relação à universalização do ensino, permeada pelo contexto de redemocratização do país, como afirma o documento (Brasil, 2001), assim como aponta características que devem ser desenvolvidas pelos profissionais docentes, sendo algumas delas: 1) orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; 2) desenvolver práticas investigativas; 3) utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; 4) incentivar atividades de enriquecimento cultural; dentre outras citadas. (Brasil, 2001, p. 4). Partindo desses

documentos, pode-se perceber uma maior sistematização e organização do processo de formação de professores, distanciando-se da formação fragmentada presente nos períodos iniciais.

No contexto atual, algumas mudanças foram trazidas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/96 por meio da lei n. 13.415/2017, que corresponde à Reforma do Ensino Médio. Podemos destacar, a respeito da formação de professores, o seguinte inciso: “§ 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (Vide Lei nº 13.415, de 2017)” (Brasil, 1996). Assim, de acordo com a lei, a formação de professores deve ser feita fundamentada na BNCC, que traz o currículo referente ao novo modelo de ensino médio. Nessa perspectiva, percebe-se a imensa trajetória da formação de professores, assim como seus antigos e novos desafios.

Ainda discutindo acerca da formação de professores, podemos destacar um importante processo que contribui para essa formação: o Estágio Supervisionado. Sobre este, Jacob e Muniz (2023, p. 9) afirmam que:

O estágio supervisionado é uma fase importante e obrigatória nos cursos de licenciatura, em que o acadêmico irá vivenciar momentos inerentes a sua profissão, sendo este um requisito indispensável para a conclusão de curso, o que contribui para experiência no contexto escolar, articulando o conhecimento teórico adquirido, possibilitando assim, a reflexão crítica e autônoma entre os mais diversos saberes e práticas que envolvem a educação básica.

Assim, o estágio é um aparato indispensável no processo de formação desses futuros professores, pois auxilia na aproximação, observação e atuação com o seu futuro ambiente de trabalho, assim como põe em prática o que foi visto durante o decorrer do curso. Sobre teoria e prática nos cursos de formação de professores, Pimenta e Lima (2009, p. 33) pontuam que:

Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, nem sequer se pode denomina-las teorias, pois são apenas saberes disciplinares em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos.

Assim, investigar a experiência do estágio supervisionado partindo dos alunos de licenciatura é uma possibilidade de se compreender como a formação de

professores está sendo realizada. Uma reflexão necessária a ser realizada é como está sendo a atuação desses estagiários em sala de aula, pautada em que princípios e com que finalidades, pois como ainda afirmam Pimenta e Lima (2009, p. 36)

Ao valorizar as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes, a escola resume seu papel a ensinar; se os alunos não aprendem, o problema é deles, de suas famílias, de sua cultura diversa daquela tradicionalmente valorizada pela escola.

Dessa forma, é imprescindível que se direcione atenção às práticas que estão sendo (re)utilizadas em sala de aula e se estas estão construindo o caminho para um processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo e enriquecedor tanto ao educando, quanto ao educador. Ainda sobre formação de professores, Gatti (2013, p. 40) traz que:

Pode-se perguntar se a formação panorâmica e fragmentada, reduzida, encontrada nos currículos dessas licenciaturas é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na educação básica, lidando adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos.

Assim, a autora argumenta, fundamentando-se nas discussões de outros autores citados por ela, como Gatti & Nunes, 2009; Gatti et al., 2010a; Libâneo, 2010; Gatti, 2012; Pimenta & Lima, 2007; que as licenciaturas se encontram com certo déficit na relação entre os projetos pedagógicos e o currículo que é disponibilizado. Outro ponto que a autora traz é que o campo de atuação desses profissionais não é levado em consideração na formação dessas estruturas curriculares.

Diante destes apontamentos, podemos destacar o papel do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no que diz respeito às contribuições para a formação de professores. O PIBID é um programa que possibilita alunos de graduação se aproximarem e vivenciarem a realidade da sala de aula, tendo a pesquisa como instrumento de observação e reflexão acerca da prática pedagógica.

Ao permitir o contato com a Escola, o PIBID proporciona uma melhoria da formação acadêmica tendo em vista a imersão dos alunos nas atividades da Escola, ampliando e tornando mais crítica sua concepção de docência, possibilitando o incentivo e o reconhecimento da pesquisa em práticas educacionais [...] (Soczek, 2011, p. 65).

Dessa forma, o PIBID se torna um programa essencial no processo de observação e reflexão acerca da realidade vivida em sala de aula, assim como auxilia, através da pesquisa, no desenvolvimento de possíveis soluções a problemas recorrentes na realidade escolar.

Dessa forma, como ainda aponta Soczek (2011), é possível uma maior aproximação da instituição de ensino superior e a escola, campo onde os graduandos serão destinados. É compreensível a percepção da Universidade como um local distante da Escola, pois, apesar dessa estar formando profissionais que, possivelmente, serão destinados às instituições escolares, ainda se há certa distância entre esses dois campos. Para além da aproximação possibilitada, com o PIBID “A escola passa a ser reconhecida como campo de produção, construção e apropriação do conhecimento”, concepção muitas vezes destinadas somente à Universidade, e, além disso, “reafirma a importância do caráter da pesquisa como processo fundamental de formação docente”, o que é essencial para uma formação pautada em princípios democráticos.

Sobre a importância da pesquisa no processo de formação de professores, podemos destacar o papel da observação, reflexão e criticidade acerca de determinadas práticas existentes no contexto escolar que acabam por reforçar espaços de desigualdades. Para além disso, com a pesquisa é possível encontrar soluções para os problemas observados no lócus da prática educativa.

A prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional. (Pimenta e Lima, 2009, p. 43)

Por isso, há a possibilidade até mesmo de observar e criticar sua própria prática, -a prática do futuro professor -, traçando novos caminhos e possibilidades para que se tenha uma jornada que se distancia de aparatos conservadores e tradicionais da educação, que reduzem as potencialidades de humanização dos diferentes sujeitos.

2.2 Sociologia, Ensino e profissionalização

No que tange às discussões a respeito da Sociologia, Martins (1994) desenvolve a origem, o surgimento e desenvolvimento desta como ciência, pontuando que a Sociologia nasce como uma ciência conservadora, trabalhando de acordo com os interesses da classe dominante. O autor ainda pontua que o que traz o caráter mais crítico e que busca a transformação da sociedade na Sociologia é a aproximação que Cesta realiza com as teorias socialistas, que tem Marx e Engels como figuras conhecidas. A Sociologia nasce com o desenvolvimento do capitalismo.

A sociologia constitui em certa medida uma resposta intelectual às novas situações colocadas pela revolução industrial. Boa parte de seus temas de análise e de reflexão foi retirada das novas situações, como, por exemplo, a situação da classe trabalhadora, o surgimento da cidade industrial, as transformações tecnológicas, a organização do trabalho na fábrica etc. (Martins, 1994, p. 8)

Assim, o sistema capitalista traz consigo uma série de transformações e problemas sociais, sendo necessário uma ciência que conseguisse investigar tais problemáticas, já que as ciências naturais não seriam capazes de as observar, por obter um objeto de estudo diferente do social. Assim se desenvolve uma ciência voltada a investigar as transformações que ocorriam naquele período: a Sociologia.

Martins (1994), apresentando no decorrer de seu livro o desenvolvimento da Sociologia, destaca alguns autores importantes na trajetória dessa ciência, como Comte, Durkheim, Marx, Weber, dentre outros; sendo os três últimos considerados como os clássicos da Sociologia, responsáveis pelo seu desenvolvimento e rigor científico.

No Brasil, a Sociologia surge com a influência de juristas, possuindo uma abordagem naturalista. Candido (2006, p. 272) pontua que

A sociologia brasileira formou-se, portanto, sob a égide do evolucionismo e recebeu dele as preocupações e orientações fundamentais, que ainda hoje marcam vários dos seus aspectos. Dele recebeu a obsessão com os fatores naturais, notadamente o biológico (raça); a preocupação com etapas históricas; o gosto pelos estudos demasiado gerais e as grandes sínteses explicativas.

Assim, a Sociologia Brasileira, que surge entre os anos de 1920 e 1930, possui alguns nomes como Freyre, Holanda, Júnior, Fernandes, dentre outros, que se preocupam acerca do entendimento da formação da sociedade brasileira, direcionando foco ao processo de miscigenação, à economia, a formação de personalidades que julgaram pertencer aos brasileiros, como é discutido acerca do

chamado “jeitinho brasileiro”, entre outros aspectos. Dentre os autores citados, destacamos o papel dos estudos de Florestan Fernandes. De acordo com Ianni (1996, p. 26),

Florestan Fernandes é o fundador da sociologia crítica no Brasil. Toda a sua produção intelectual está impregnada de um estilo de reflexão que questiona a realidade social e o pensamento. As suas contribuições sobre as relações raciais entre negros e brancos, por exemplo, estão atravessadas pelo empenho de interrogar a dinâmica da realidade social, desvendar as tendências desta e, ao mesmo tempo, discutir as interpretações prevalentes.

Dito isso, Fernandes contribui para o pensamento mais crítico, sem conformidade e que vai para além do que é mostrado. O autor chega a refletir acerca das obras de outros autores, principalmente os clássicos, de forma a expandir o horizonte de interpretações. Fernandes ainda contribui para as investigações acerca da legitimidade da Sociologia como ciência e suas dificuldades. Frente a isto, Fernandes (1976, p. 179) afirma que “O sociólogo não possui um *laboratório*. Por isso, ele enfrenta muitas dificuldades, que não existem (ou aparecem com intensidade desprezível) nas ciências nas quais é possível pôr em prática a investigação experimental” e ainda destaca:

[...] as normas e os critérios científico-experimentais de verdade e de certificação da verdade põem o sociólogo em relação de tensão com a sociedade. A análise e a interpretação sociológicas são compatíveis com as ideologias e as utopias – com todas as ideologias e utopias porventura existentes em dada sociedade.

Diante do apontado acerca do pensamento de Fernandes, pode-se ressaltar a falta de credibilidade científica destinada a Sociologia, pois, diferente das ciências naturais, não faz uso de métodos de pesquisa onde se possa haver a experimentação, para que a sociedade possa “enxergar” os possíveis resultados. A sociologia lida com indivíduos e estes são plurais e subjetivos. Por esse motivo, um dos desafios dessa ciência é se provar, frente a sociedade e aos adeptos do naturalismo, como ciência verdadeira.

Dentro disso, pode-se também destacar certa perseguição que a Sociologia sofria/sofre por ser associada ao pensamento socialista. Sabe-se que a corrente socialista é contrária à lógica capitalista, almejando, na verdade, a sua extinção. Assim, a parcela da classe dominante deixaria de possuir certos privilégios e privatizar recursos, caso o capitalismo viesse a se extinguir. Ainda sobre socialismo, Fernandes

(1976, p. 207) corrobora que “Para ser efetivo, o socialismo precisa crescer como um movimento social reformista ou revolucionário e converter-se, socialmente, numa força de revolução dentro da ordem e de revolução contra a ordem”. Portanto, ainda de acordo com o autor, o sociólogo teria de assumir uma postura crítica e que busque a transformação/revolução acerca da ordem vigente desigual. Essa concepção de transformação é algo que inquieta e que incomoda, tanto que o autor ainda diz que assumir essa postura crítica fez com que ele, muitas vezes, se colocasse em posição de tensão com a sociedade brasileira, que é historicamente desigual.

Voltando a apontar considerações acerca da consolidação da Sociologia como ciência, a sua institucionalização foi um importante passo, com sua presença nas Universidades e currículos escolares. De acordo com Bodart e Feijó (2020), a Sociologia dentro dos currículos do Ensino Médio Brasileiro possui uma longa trajetória, que se concentra em ciclos de retirada e inclusão da disciplina; na obrigatoriedade e em coloca-la com caráter optativo; interdisciplinaridade e disciplinaridade, dentre outros aspectos.

Dentro da trajetória da disciplina de Sociologia nos currículos escolares, é importante trazer a lei n. 11.684 do ano de 2008, que “Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.” (Brasil, 2008). É com esta lei que se encerra, ao menos era o esperado, um ciclo de idas e vindas da disciplina de Sociologia dentro dos currículos escolares. As diferentes reformas curriculares existentes no contexto brasileiro vieram determinando os caminhos da disciplina de Sociologia ao longo dos anos, concentrando-a, na maioria das vezes, como um componente curricular secundário.

Sobre o profissional de Sociologia, implica falar sobre sua formação. Costa (2015) discutindo acerca da formação de professores de ciências sociais/sociologia, ressalta certa hierarquia entre o bacharelado e a licenciatura, como este se concentra em posição inferior a aquele. Esse contexto pode ser advindo da considerável valorização da teoria, dos conhecimentos teóricos, do que, de fato, aos aparatos pedagógicos-didáticos na trajetória da formação de professores. Dito isso, Costa (2015, p. 193) assevera que:

Nesse sentido, o único profissional reconhecido, legal e socialmente, seria o sociólogo, pois formar-se para ser professor da educação básica representa

ausência de profissão – este seria uma espécie de “resíduo” do curso de Ciências Sociais. Os modelos de formação existentes, rigorosamente, são modelos que têm o bacharelado como o centro do processo formador. A licenciatura é vista como uma “alternativa de emergência”; daí emerge a percepção de que dar aula para o ensino médio é um demérito, um desvio na formação do cientista social.

Percebe-se, então, certa desvalorização da carreira docente dentro da formação de professores para a disciplina de Sociologia, tendo o bacharel como figura central, sendo academicamente e profissionalmente reconhecido em detrimento do licenciado.

Raizer et al (2017), discutindo a respeito do ensino de sociologia no Brasil e também trazendo considerações a respeito da formação de professores voltada para essa disciplina, ressalta as dificuldades que esses profissionais enfrentam e em como a formação de professores para as Ciências Sociais se encontra com altos índices de evasão, por conta de condições de trabalho não atrativas, baixas remunerações e falta de formação continuada, consequências advindas desse processo de desvalorização. Um dos problemas apontados pelos autores, no ensino de Sociologia no Brasil, é que a maioria dos professores que ministram a disciplina não possuem formação na área, assim como se dedicam a mais de uma disciplina. Nessa perspectiva, Raizer et al (2017, p. 18) afirma:

[...] ainda é muito limitada a proporção de professores de Sociologia que conseguem ter dedicação exclusiva a esse componente curricular, circunstância que é amplamente desfavorável ao desenvolvimento do planejamento didático de mais elevada qualidade.

A sobrecarga de tarefas a esses profissionais, juntamente com o cenário de más condições de trabalho e a desvalorização da disciplina, são pontos importantes para refletir a respeito do futuro das Ciências Sociais, assim como nos atentarmos às reformas curriculares que ocorreram e estão sendo implementadas, como é o caso da reforma do Ensino Médio, proposta pela lei n. 13.415/2017.

2.3 Novo Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular e a disciplina de Sociologia

A lei 13.415 do ano de 2017 corresponde a Reforma do Ensino Médio, que traz uma série de mudanças na organização e oferta dessa modalidade de ensino. De

acordo com Nickel e Schmidt (2020, p. 262), pontuamos algumas de suas mudanças, como a:

[...] ampliação da carga horária escolar, que passaria de 800 (oitocentas) horas anuais para 1000 (mil) (até o ano de 2022); e definindo uma organização curricular mais flexível através dos chamados itinerários formativos que serão focados em cinco diferentes áreas de conhecimento – a saber: 1) linguagens e suas tecnologias; 2) matemática e suas tecnologias; 3) ciências da natureza e suas tecnologias; 4) ciências humanas e sociais aplicadas; e 5) formação técnica profissional.

Com o Novo Ensino Médio os componentes curriculares são organizados por áreas de conhecimento, citadas acima, tendo como componentes obrigatórios, ao longo dos três anos, as disciplinas de Português e Matemática, deixando outras disciplinas agregadas nos Itinerários Formativos, que são projetos e oficinas realizadas a partir de temáticas da (s) área (s) de conhecimento (s) que for oferecida pelas instituições escolares.

Esse é um ponto que deve ser discutido. A promessa do Novo Ensino Médio é que os alunos poderiam escolher os itinerários formativos que quisessem cursar, mas na realidade eles tem de escolher entre os itinerários que forem ofertados pela escola, ou seja, não é, propriamente, uma escolha deles. Ressalta-se ainda a falta de infraestrutura das escolas, principalmente quando se fala nas escolas públicas. Para que esses itinerários sejam realizados de forma eficiente, o ideal seria a presença de recursos como computadores, laboratórios, equipamentos audiovisuais, dentre outros, que a maioria das vezes se encontram em falta nas instituições escolares. Por mais que a lei 13.415/2017 destaque que haverá a disponibilização de recursos para as escolas, a realidade é muito diferente, pois esses recursos não chegam às escolas.

Ainda através das mudanças acarretadas por esse novo modelo de ensino médio, os materiais didáticos são utilizados por mais de um professor e sua devida área. Por exemplo, o (a) professor (a) de Sociologia, Geografia e História utilizam o mesmo livro, porém com abordagens que condizem com sua área. Esse aspecto carrega consigo um empobrecimento dos conteúdos curriculares que devem ser ministrados aos alunos para que se tenha uma formação integral, pois são materiais que trazem consigo certo nível de superficialidade, não possuindo a especificidade e discussões mais aprofundadas acerca de cada área de conhecimento. Silva et al (2022, p. 89) reitera que:

As alterações realizadas pela BNCC e o fim do ensino disciplinar com a divisão por áreas de conhecimento, implicaram em uma volta à situação enfrentada anteriormente à aprovação da obrigatoriedade da Sociologia em 2008. Antes da Lei nº 11.684/08, a LDB assegurava a presença da Sociologia no currículo, no entanto, não em formato de uma disciplina como as demais, mas seu conteúdo ser trabalhado de forma interdisciplinar, na prática significou sua ausência nas salas de aula ou sua presença de forma precária.

E ainda completa que:

A reorganização curricular por áreas de conhecimento, que estabelece o fim das disciplinas, obedece a uma lógica utilitarista e pragmática das ciências, argumentando em defesa de uma falsa interdisciplinaridade. O ensino por competências, as metodologias ativas com sua defesa da total autonomia do aluno e o papel figurativo do professor, a inserção das novas tecnologias para impulsionar o “aprender fazendo” e o “aprender a aprender”, retirando a centralidade do conteúdo em nome da “resolução de problemas”, são artifícios para facilitar a construção desse novo sujeito menos crítico, menos preocupado com a coisa pública e menos solidário. (Silva et al, 2022, p. 92)

Assim, entendemos que essa nova reforma no ensino médio traz consigo retrocessos em diversos aspectos, pontualmente quando observamos o histórico de desvalorização que a disciplina de Sociologia vem sofrendo dentro dos currículos.

Analisando as Ciências Sociais frente a reforma do Novo Ensino Médio, Bodart e Feijó (2020, p. 224), trazendo Bodart e Sampaio-Silva (2019), colocam que:

A impressão que temos é que vivenciamos um retrocesso aos debates que pareciam ter sido superados em 2008, voltando à visão de “desdisciplinarização” do currículo, sendo a Sociologia uma das “vítimas” desse processo (juntamente com Filosofia, Artes e Educação Física) por sua falta de tradição no interior do currículo obrigatório nacional e pela fragilidade de sua presença, marcada pelo preconceito, pela reduzida carga-horária e pelo fato de que a grande maioria dos professores que a lecionam o fazem como forma de complementar sua carga-horária de trabalho.

Assim, a disciplina de Sociologia não vem sendo tratada com o mesmo rigor que a Matemática e o Português, que continuam sendo componentes obrigatórios durante todo o período de ensino médio.

Outro ponto que podemos destacar é a questão dos profissionais de notório saber. De acordo com a reforma, para se ministrar aula não seria necessário ser licenciado em determinada área, basta que seja comprovado que se tenha certos conhecimentos e experiências para se ministrar aula, assim, bacharéis, não possuindo formação pedagógica e didática, podem exercer a docência.

Para além disso, trazendo uma promessa de “maior qualidade” para a educação, na realidade o novo ensino médio traz o esvaziamento dos currículos, tornando-os superficiais e menos críticos, enxergando os educandos somente como novos indivíduos que serão direcionados ao mercado de trabalho, por meio do ensino profissionalizante, fazendo com que se concentrem na informalidade e precariedade.

Acerca da formação técnica e profissional, a lei 13.415/2017 aponta, em seu artigo 4, inciso 6:

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

Partindo disso, nos adentramos nas discussões a respeito do Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, destacando como o modelo econômico de produção, no caso o neoliberal, possui influências nessa nova organização de ensino e como esta acentua ainda mais as desigualdades sociais existentes. Marrach (1996, p. 3) falando sobre educação em contexto neoliberal destaca que “No discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança.”. É possível associar a ideia de Marrach (1996) ao contexto do Novo Ensino Médio já que há um foco ao ensino profissionalizante, como apontado acima, com a promessa de que os educandos irão sair do ensino médio preparados para o mercado de trabalho.

Saviani (2016, p. 80) sobre ensino profissionalizante, no sentido que o novo ensino médio traz, assevera que “a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.”. Nesse contexto, Silva et al (2022, p. 92) corrobora que

A proposta do NEM faz com que os conteúdos ensinados na escola passem por um processo de simplificação. Enquanto isso, na prática, é visível a tendência em aumentar o abismo dos estudantes mais pobres em acessar áreas de conhecimento fundamentais para o desenvolvimento do senso

crítico e de valorização do saber científico, se tornando um processo em que o conhecimento transmitido estará pautado por visões esotéricas e permeados de ideologias neoliberais.

Em contrapartida a isto, Saviani (2016, p. 80) trabalha com a concepção de alunos politécnicos, onde explica que “A concepção politécnica implica a progressiva generalização do ensino médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade.”. Portanto, é necessária uma formação integradora, que englobe os diferentes tipos de conhecimento, não os hierarquizando, como faz o Novo Ensino Médio, com a BNCC, que torna somente os componentes curriculares Matemática e Português como obrigatórios e os demais como optativos, que é onde a BNCC classifica a disciplina de Sociologia, assim como outros componentes que constituem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, História, Geografia, etc.).

A retirada da obrigatoriedade desses componentes se mostra como uma ameaça à uma educação humanizadora, pois implica na falta de incentivo à criticidade e a adesão de tarefas de forma mecânica, sem que haja um processo de reflexão, que é incentivado pela Sociologia. Bodart e Feijó (2020, p. 225), sobre o novo ensino médio, apontam

A Reforma não toca nas questões mais urgentes e estruturais, nem no fato de que muitos jovens deixam a escola para trabalhar, tornando-a insuficiente. Ou seja, não tratou daquilo que seria fundamental reformar: questões estruturais, como melhores condições de trabalho para os professores, instalações adequadas nas escolas (salas de aula, informática, biblioteca, etc), número de alunos em sala de aula, etc.

A ameaça neoliberal presente na educação se faz ainda mais preocupante quando se pensa na classe trabalhadora, que será a mais prejudicada nesse meio. Não é à toa que vários educadores e estudantes estão pedindo a revogação deste novo modelo de ensino médio, indo às ruas, realizando greves e recolhendo assinaturas pelo movimento “#RevogaNovoEnsinoMédio”.

3. METODOLOGIA

Falar sobre o processo de pesquisa na área das Ciências Sociais implica fazermos uso, majoritariamente, da pesquisa qualitativa. No processo da pesquisa

científica, destaca-se o histórico das Ciências Naturais e seus métodos centrados na quantificação e experimentação, ao contrário dos métodos para as Ciências Sociais, que são consideradas relativamente novas e com distanciamento dos métodos utilizados pelas Ciências da Natureza, já que trabalham com o social, com relações entre sujeitos, valores, etc., e, portanto, não podem ser quantificados ou experimentados, por meio da técnica do empirismo, por exemplo, muito utilizada pelas Ciências Naturais. Nesse contexto, alguns sociólogos se empenham a desenvolver esse caráter científico e criar métodos de investigação que abarquem as especificidades das Ciências Sociais. Podemos destacar as contribuições metodológicas de Weber para a prática científica nas Ciências Sociais. Tomazette (2008, n. p.), sobre Weber, destaca que:

Para ele, não é possível explicar as ações sociais numa relação de causas e efeitos como nas ciências naturais; é essencial compreendê-las como fatos cheios de sentido, isto é, como algo que se relaciona com outros fatos e somente em função disso é que pode ser efetivamente compreendido. Ele é defensor do método compreensivo.

É nos direcionando com os objetivos do método compreensivo, que “consiste em entender o sentido que as ações de um indivíduo contêm e não apenas o aspecto exterior dessas mesmas ações” (Tomazette, 2008, n. p.), que nosso trabalho será realizado por meio de pesquisa qualitativa, fazendo uso da pesquisa narrativa e entrevistas semiestruturadas, tendo a análise de conteúdo como um importante método para o alcance de nossos objetivos. De forma a melhor explicitar os nossos procedimentos metodológicos, desenvolvemos melhor cada um deles abaixo.

3.1 Tipo de Estudo

Trabalhamos com a pesquisa qualitativa e pesquisa narrativa. A pesquisa qualitativa é um instrumento bastante utilizado pelas Ciências Sociais, como afirma Minayo (2007, p. 14, grifos da autora): “[...] o objeto das Ciências Sociais é *essencialmente qualitativo*.”. A pesquisa qualitativa se centra nos significados, nos valores, nas motivações de determinados fenômenos que não podem ser quantificados (Minayo, 2007, p. 22). As ações humanas e suas relações sociais são fenômenos que podem ser observados com a pesquisa qualitativa. Brizolla et al (2020, p. 108-109) corroboram que

A pesquisa qualitativa é um meio para conhecer, compreender e explicar os significados que indivíduos e/ou grupos atribuem aos fenômenos de ordem social e/ou psíquica nos quais esses indivíduos e grupos estão inseridos. Os procedimentos de pesquisa na pesquisa qualitativa não utilizam métodos de coleta e análise de dados tais como os métodos experimental e quase experimental que, obrigatoriamente, envolvem procedimentos numéricos e estatísticos, já que o que se deseja é mensurar, medir, quantificar. Na pesquisa qualitativa, as questões que o pesquisador se coloca dizem respeito não ao “quanto”, mas ao “como”.

Assim, por meio da pesquisa qualitativa buscamos entender as motivações, concepções e relações presentes nas dinâmicas sociais onde nosso objeto de estudo se encontra. Brizolla et al (2020, p. 108), trazendo o pensamento de Dezin e Lincoln (2006), ainda completam que

A pesquisa qualitativa envolve o uso de uma variedade de materiais empíricos como, por exemplo, o estudo de caso, experiência pessoal, introspecção, história de vida, entrevistas, artefatos, textos e produções culturais, textos observacionais, históricos, interativos e visuais, que descrevem momentos e significados rotineiros e/ou problemáticos na vida dos indivíduos.

Percebe-se que a pesquisa qualitativa nos possibilita fazer uso de uma gama de instrumentos de investigação, podendo-se reunir instrumentos e técnicas para que se potencialize a pesquisa e nos possibilite chegar a concretização dos objetivos propostos. A pesquisa narrativa, sendo uma das abordagens da pesquisa qualitativa, corresponde a:

[...] uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno. As histórias podem ser obtidas por meio de vários métodos: entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, e notas de campo. (Paiva, 2008, n. p.)

Assim, a pesquisa narrativa trabalha com as experiências, com as histórias dos que estão narrando e, partindo disso, também envolve a construção de identidades. Sousa e Cabral (2015, p. 151) falam sobre o papel da pesquisa narrativa na formação docente, afirmando que:

A narrativa torna-se, portanto, relevante para o contexto de formação em que se concebe o professor como narrador-personagem-escritor de histórias que se constituem a partir de diversas situações de formação. As pesquisas revelam que os professores, quando os falam sobre os dilemas imbricados no seu fazer docente, transportam, ao mesmo tempo, dados de sua trajetória

de vida. Isso aponta para diferentes modos de ver, conceber a prática profissional e promover avanços significativos na formação docente.

Nessa perspectiva, fizemos uso das narrativas dos futuros professores da área de Ciências Sociais, com o intuito de filtrar suas expectativas a respeito de seu futuro como professores, frente a um contexto educacional que ameaça a sua existência. Através da pesquisa narrativa, buscamos observar suas concepções, seus medos, suas expectativas, dentre outros sentimentos e perspectivas acerca do fenômeno investigado.

3.2 Instrumentos da pesquisa

Nosso instrumento para a recolha dessas narrativas foi a entrevista semiestruturada. De maneira geral, sobre entrevistas, Rover (2012, p. 18) afirma que

As entrevistas são consideradas técnicas de observação direta, na medida em suscitam uma reação por parte dos pesquisados, que têm, portanto, uma ação ativa. Desta maneira, elas e seus questionários são vistos em contraposição à análise de documentos e de imagens, que é considerada uma técnica de observação indireta.

A entrevista nos possibilita estabelecer contato direto com o nosso objeto de estudo e obter os dados subjetivos que, provavelmente, não podem ser quantificados ou encontrados em determinados documentos, já que “se relacionam com os valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados.” (Boni e Quaresma, 2005, p. 72).

Sousa e Cabral (2015) trazendo alguns instrumentos dentro da pesquisa narrativa, citam a Entrevista Narrativa (EN). De acordo com os autores,

Essa técnica de pesquisa de cunho qualitativa, denominada não estruturada, contrapõe-se ao tradicional modelo pergunta-resposta da grande maioria das entrevistas que definem a estrutura das entrevistas, ordena as perguntas e as faz a partir de seu próprio vocabulário. (Sousa e Cabral, 2015, p. 154)

Sendo assim, a entrevista narrativa possui certa fluidez, deixando que os entrevistados passem por suas narrativas e desenvolvam suas histórias, sendo fundamental que o entrevistador haja sem interrupções ou demonstrações de juízos de valor.

De acordo com Minayo (2007, p. 64), a entrevista semiestruturada “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer

sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Assim, poderemos obter maior amplitude para nossas discussões e observar tópicos que antes não foram pontuados em nosso roteiro de entrevista e que contribuirão à compreensão do nosso problema.

Boni e Quaresma (2005, p. 75), discutindo a respeito de alguns tipos de entrevistas dentro das Ciências Sociais, também trazem considerações acerca da entrevista semiestruturada. Afirmam que

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele.

Assim, a escolha desse instrumento de pesquisa nos possibilitou uma coleta de dados significativa, onde os entrevistados pudessem ser ouvidos e interpretados de forma plena, já que existe certa “liberdade” no momento das narrativas.

3.3 Colaboradores da pesquisa

Os colaboradores da pesquisa foram alunos do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, que já concluíram o estágio supervisionado no ensino médio na disciplina de Sociologia, pela Universidade Estadual do Maranhão, no Centro de Estudos Superiores de Caxias, na cidade de Caxias-Maranhão. A motivação da escolha desses sujeitos se relaciona ao fato destes já terem vivenciado o Estágio Supervisionado e observado os impactos trazidos pela inserção do Novo Ensino Médio nos currículos escolares e, principalmente, para a disciplina de Sociologia; e ainda pensar o processo de formação de professores na área de ciências sociais e as expectativas desses futuros profissionais frente a uma conjuntura que caminha para a sua “exclusão” e, ainda maior, desvalorização.

No nosso processo de pesquisa, trabalhamos com um recém-formado e duas acadêmicas do último período do curso de licenciatura em Ciências Sociais e, por motivos de distância – estarmos em cidades diferentes-, mantivemos contato por meio do aplicativo de conversas WhatsApp, onde foram convidados e questionados se

poderiam participar da presente pesquisa. Apresentamos as motivações de nossa pesquisa e ressaltamos que, caso aceitassem, não haveria nenhum risco a sua imagem e que suas identidades não seriam reveladas. Por fim, nosso convite foi aceito e pudemos realizar as nossas entrevistas.

3.4 Processo de análise dos dados

O método de análise que utilizamos após a realização das entrevistas foi a análise de conteúdo. Bardin (1977, p. 31), que possui grande reconhecimento nos estudos acerca da análise de conteúdo, sobre esta, coloca que “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” e continua afirmando que “Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.”. Rover (2012, p. 22) ainda complementa que “A análise de conteúdo é entendida aqui como o procedimento de interpretação de conteúdos discursivos, sejam eles documentais ou a partir de entrevistas.”.

Assim, através da análise de conteúdo é possível observar a respeito de diversos campos, partindo de um método que tem como etapas: 1) Organização da análise, 2) A codificação; 3) A categorização; 4) A inferência e o 5) Tratamento informático; e algumas técnicas como a 1) Análise categorial, 2) Análise de avaliação, 3) Análise de enunciação, 4) Análise de expressão, 5) Análise das relações e a 6) Análise do discurso (Bardin, 1977), confirmando a vastidão de possibilidades de investigação, a depender do objeto analisado. Ainda sobre a análise de conteúdo, Rover (2012, p. 25) coloca que:

[...] a análise de conteúdo pode ser de dois tipos: a análise de discurso e a análise de documentos. A análise de conteúdo do discurso tem a especificidade de trabalhar com unidades linguísticas superiores à frase: os enunciados. A análise de documentos busca dar ao texto uma forma mais conveniente para o interesse científico e representar de outro modo a informação contida no documento.

Partindo disso, trabalharemos com a análise de conteúdo do conteúdo, pois como já dito, nosso instrumento de pesquisa são as entrevistas que trabalham com os enunciados. Nosso intuito com a análise de conteúdo do discurso é observar e refletir acerca do que está contido indiretamente nas palavras, no discurso trazido.

Assim, Bardin (1977, p. 44), na tentativa de diferenciar a linguística da análise de conteúdo, corrobora que

É o trabalhar a palavra e as significações que diferencia a análise de conteúdo da linguística, embora a distinção fundamental resida noutro lado. A linguística estuda a língua para descrever o seu funcionamento. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. A linguística é um estudo da língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens.

Sousa e Santos (2020, p. 1397), citando Bardin (2011), enfatizam que

Para a autora, a Análise de Conteúdo objetiva analisar o que foi dito em meio a uma investigação, construindo e apresentando concepções em torno de um objeto de estudo. A análise do material coletado segue um processo rigoroso frente às fases definidas por Bardin (2011), como: Pré-análise; Exploração do material e Tratamento dos resultados.

A fase de 1) pré-análise consiste na organização dos conteúdos recolhidos; a 2) exploração do material possibilita a criação de categorias, que podem ser agrupadas, auxiliando no processo de interpretação dos dados; e o 3) tratamento dos resultados corresponde à análise e reflexão crítica do que foi recolhido (Sousa e Santos, 2020). Após a realização de nossas entrevistas, essas foram algumas das etapas que ocorreram no processo de análise dos dados recolhidos.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Abaixo desenvolvemos os resultados de nossa pesquisa, partindo da análise dos dados coletados com as entrevistas semiestruturadas, realizadas com os acadêmicos do curso de Ciências Sociais do CESC-UEMA. Dessa forma, foi possível traçarmos três eixos investigativos: 1) A escolha do curso e estágio supervisionado: formação da (o) cientista social; 2) Ensino, Pesquisa e Extensão: caminhos complementares ou opostos?; e 3) Sociologia e seu futuro professor: concepções dos futuros professores acerca do novo ensino médio.

4.1 Eixo 1: A escolha do curso e estágio supervisionado: formação da (o) cientista social

Antes de nos adentrarmos nas discussões a respeito da escolha do curso de ciências sociais, é importante refletir acerca das motivações para a entrada no ensino superior. Martins e Machado (2018), analisando dados do Censo Demográfico dos anos de 2000 e 2010, referentes a escolha do curso superior no Brasil, identificam que algumas das variáveis que influenciam na escolha do curso superior são as condições socioeconômicas, características individuais (etnia, sexo, etc.) e, até mesmo, o nível de concorrência de cada curso. Com base em sua análise de dados, identificam que pessoas de classes sociais mais baixas optam por cursos com menor concorrência.

Frente a isto, perguntamo-nos a respeito das motivações de escolha pelo curso de licenciatura em Ciências Sociais. Os entrevistados, quando perguntados a respeito do que os motivou a escolherem o curso, expressaram que seus professores de Sociologia do Ensino Médio os influenciaram a adentrar no curso, assim como também expressam que foi por interesses individuais e que as ciências sociais, na verdade, era sua segunda opção.

Quadro 1. Respostas a respeito das motivações da escolha pelo curso de licenciatura em Ciências Sociais.

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
ENTREVISTADO 1	A principal motivação em cursar Ciências Sociais se deu pela influência de professores no ensino médio. Contudo, vale ressaltar, que ingressar no “universo” da sociologia estava em segundo plano, a primeira opção de curso era em Filosofia. No entanto, os ótimos professores no ensino médio, tanto filosofia como de sociologia, me despertaram grande admiração e fascínio pelas áreas.
ENTREVISTADA 2	A afinidade com a sociologia no ensino médio foi o principal fator, além da minha interação com o professor de sociologia que ajudou a desencadear grande interesse pela sociologia, a princípio a indicação para o curso de Ciências sociais partiu do meu professor de ensino médio, na qual me ajudou a fazer toda inscrição e me preparar para a prova.
ENTREVISTADA 3	Escolhi por sempre ter me interessado por questões sociais e por achar que enquanto alguém que acredita no potencial da educação, ter uma formação superior é essencial para construção de um pensamento crítico, alinhado à uma expectativa de futuro. Ou seja, uni o útil ao agradável e por isso, não pensei duas vezes quanto à escolha do curso de Ciências Sociais.

Fonte: A pesquisadora.

De maneira geral, mesmo que as respostas apresentem pontos de divergência, foi possível observar que a escolha do curso parte de interesses individuais. É importante nos atentarmos às respostas do Entrevistado 1 e da Entrevistada 2, que colocam que seus professores do ensino médio foram importantes para a escolha e motivação na entrada ao Ensino Superior, principalmente no curso de Ciências Sociais. Compreender o papel do professor para a formação, não só profissional, mas pessoal do aluno, é essencial na formação de professores. hooks¹ (2017, p. 25), influenciada pelas obras de Paulo Freire, fala sobre uma educação como prática da liberdade, e corrobora que o trabalho do professor “não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos.”. Assim, os sujeitos que serão futuros professores devem reconhecer o seu papel para o desenvolvimento dos educandos através da educação.

Retornando às discussões das respostas dos entrevistados, a Entrevistada 3 ainda coloca que “ter uma formação superior é essencial para construção de um pensamento crítico, alinhado à uma expectativa de futuro”, como apontado no quadro um. A Entrevistada 3, discorrendo sobre as “expectativas de futuro”, complementa que

Seria hipocrisia pensar o futuro e não pensar na questão econômica. Quando falo de união entre o útil e agradável, me refiro a ganhar o meu dinheiro fazendo aquilo que gosto, mas sobretudo, porque acredito que poderei construir uma vida melhor do que a que tenho agora, com o mínimo de conforto e proporcionando esse mínimo para os meus. Então expectativa de futuro é ser uma cidadã e profissional consciente, amparada pela formação que a ciências sociais me deu e um trabalho que me dê dignidade, enquanto mulher, mãe e pertencente da classe pobre desse país.

Nessa perspectiva, percebe-se que a variável socioeconômica ainda se faz presente, colocando o trabalho como algo que proporcione dignidade. É possível observar que a entrada em um curso superior se torna uma passagem, uma forma de se chegar a esse futuro, reconhecendo a necessidade e importância das questões econômicas, já que a mesma advém, como afirma no trecho acima, de classe pobre, mas que os interesses individuais ainda pesam sobre a escolha do curso.

Quando questionados se, antes de adentrarem no curso, haviam pesquisado sobre este, a respeito de mercado de trabalho, salários, situação dos profissionais da área, etc., os entrevistados 1 e 2 responderam que sim. A entrevistada 3 responde que não, e ainda completa “A escolha foi mais por aspirações pessoais desligadas de

¹ É uma preferência da autora que seu nome se inicie com letra minúscula.

ambições econômicas. Afinal, eu sempre tive consciência da desvalorização do/a professor/a em nossa sociedade.”. Portanto, a entrevistada 3 expressa que possui consciência da desvalorização que cerca a profissão docente, mas que as aspirações pessoais fizeram com que ainda quisesse seguir na carreira.

Nos direcionando à docência, foi questionado se a carreira docente, o contato com a sala de aula, foi um de seus desejos desde a escolha e início do curso.

Quadro 2. Respostas a respeito da carreira docente.

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
ENTREVISTADO 1	Ao adentrar no curso de licenciatura, sempre tive a visão de que atuaria na docência. As experiências do estágio e monitorias foram bastante enriquecedoras para minha visão sobre a docência, instigando-me ainda mais a seguir na carreira.
ENTREVISTADA 2	Não, desenvolvi no decorrer do curso logo após as primeiras experiências em estágio.
ENTREVISTADA 3	Os laços com o ensinar, só se estreitaram no decorrer da formação, entre idas e vindas, hoje me considero uma pessoa que tenho cada vez mais me aproximado da paixão pela licenciatura, mas ainda assim, tenho o desejo de seguir na pesquisa como forma de me manter viva nesse mercado tão perverso com quem não é herdeiro/a.

Fonte: A pesquisadora.

Partindo das respostas, o estágio supervisionado aparece como um processo que auxilia na aproximação do licenciando à docência. Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2009, p. 45), destacam que “Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso.”. Partindo dessa premissa, pode-se perceber que o estágio trabalha com a práxis, ou seja, com a relação intrínseca da teoria e da prática., sem que haja contradições ou hierarquias entre estas, podendo se configurar como um instrumento de transformação da realidade. Pimenta e Almeida (2015, p. 73) sobre a experiência do estágio, afirmam que

Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a

partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão.

Dessa forma, o estágio auxilia no desenvolvimento da identidade profissional do estagiário, o aproximando com seu futuro ambiente de trabalho, fazendo com que este se depare com a realidade escolar e desenvolva ou não suas inclinações à docência.

4.2 Eixo 2: Ensino, Pesquisa e Extensão: caminhos complementares ou opostos?

É importante ressaltar que, durante o percurso do ensino superior, existem alguns eixos que podem/devem ser seguidos: a pesquisa, ensino e a extensão. O artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 afirma que “As Universidades gozam da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”. (Brasil, 1988). Dessa forma, discorreremos brevemente sobre cada um.

O ensino é algo que objetiva o aprendizado, variando em contexto e intenção. O ensino pode ocorrer de diversas formas, uma delas é o ensino formal, promovido através da educação formal, ou seja, em instituições educacionais, como a escola, universidades, etc. Assis e Bonifácio (2011, p. 40) contribui que

A universidade é uma instituição educacional diferente da educação básica, por apresentar a possibilidade do desenvolvimento da pesquisa e da extensão juntamente com o ensino. Desta forma, ao ingressar na Universidade, o aluno depara-se com uma nova realidade, em relação ao que ele já vivenciou anteriormente em sua vida escolar. Por isso, é preciso despertar no acadêmico o interesse de se qualificar da melhor forma e, como parte imprescindível de sua formação, o discente deve participar efetivamente deste sistema, no qual ele tem liberdade de aprender, pesquisar e participar de projetos voltados para a comunidade.

O autor ainda afirma que a relação entre o ensino, pesquisa e extensão é imprescindível para que haja uma formação plena. Assim, “Esta formação só é considerada completa, quando o conhecimento é propiciado a partir destes três princípios.” (Assis e Bonifácio, 2011, p. 41). Já no que diz respeito à pesquisa, de acordo com Gil (2002, p. 17),

Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A

pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

Para além da definição acima, trabalhamos com a concepção de pesquisa como instrumento de transformação da realidade. Como afirma o autor, a pesquisa vem trazer respostas aos problemas, assim como pode trazer alternativas e novas perspectivas acerca dos diferentes fenômenos. Novos caminhos são necessários para o distanciamento de certas práticas consideradas tradicionalistas. Na educação, por exemplo, as práticas tradicionais podem prejudicar o objetivo do desenvolvimento pleno do educando, já que não incentiva a reflexão e criticidade, mas sim a memorização e reprodução passiva de conhecimentos. Nessa perspectiva, a pesquisa viria como forma de criar novas práticas educativas. Sobre extensão, Rodrigues et al (2013, p. 143) corrobora:

O modelo de extensão consiste em prestar auxílio à sociedade, levando contribuições que visam a melhoria dos cidadãos. O entendimento a respeito da relação entre extensão e sociedade, é uma visão fundamental que possibilita a qualidade da assistência prestada para as pessoas.

Dessa forma, os autores ainda afirmam que a extensão é uma maneira de promoção de diálogo entre a universidade e a comunidade, trabalhando de forma com que enriqueça a experiência das duas partes, juntando pesquisa e ensino, teoria e prática, para assim promover a construção de novos conhecimentos. Os autores, trazendo considerações de outras fontes, destacam que

Para Hennington (2005), os programas de extensão universitária mostram a importância de sua existência na relação estabelecida entre instituição e sociedade. Acontece por meio da aproximação e troca de conhecimentos e experiências entre professores, alunos e população, pela possibilidade de desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem, a partir de práticas cotidianas, juntamente com o ensino e pesquisa e, especialmente, pelo fato de propiciar o confronto da teoria com o mundo real de necessidade e desejos (Rodrigues et al, 2013, p. 144).

Nessa perspectiva, a integração entre ensino, pesquisa e extensão, se observada do ponto de vista da formação de professores, se torna algo essencial, para que os futuros professores tenham um verdadeiro compromisso social com a educação e a realidade dos educandos. A separação ou hierarquização destes princípios (ensino, pesquisa e extensão) na formação docente se torna um problema.

Costa (2015, p. 188) falando sobre a formação de professores de Sociologia coloca que

Ao tratar da formação docente em Ciências Sociais é inevitável não apontar certa hierarquização que existe entre as duas modalidades do curso, mediante uma importância maior dada ao bacharelado frente à licenciatura, constituindo-se uma tradição de investigação profissional para os bacharéis e uma frágil formação docente para os licenciados, uma vez que, a princípio, o bacharelado seria a base curricular que define a profissão de sociólogo, enquanto que a habilitação em licenciatura possibilita exclusivamente a formação para professor. Diante dessas questões, propõe-se refletir sobre algumas visões bifurcadas que ainda colocam em lados opostos licenciatura e bacharelado, ensino e pesquisa, prática e teoria.

Essa separação entre pesquisa e ensino, teoria e prática, configura-se como uma tradição que enfraquece a potencialidade dos cursos de formação de professores, assim como a formação universitária de forma geral. Como já discutido, a integração entre pesquisa e ensino é fundamental para uma formação mais rica e crítica. Como forma de investigarmos a concepção dos nossos colaboradores a respeito da pesquisa e ensino, os questionamos se em algum momento pensaram em seguir somente na pesquisa ao invés da docência (ensino), os entrevistados colocam que:

Quadro 3. Respostas dos entrevistados a respeito de ensino e pesquisa.

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
ENTREVISTADO 1	[...] durante o curso me envolvi apenas em extensão (que arrisco em dizer que foi projeto de extensão/de pesquisa) e em monitorias de disciplinas. Essa experiencia me deu uma maior proximidade com a docência.
ENTREVISTADA 2	Sim, em uma disciplina obrigatória do curso. Embora o projeto fosse muito bom e estava sendo bem executado, ao fim da disciplina não pensamos em seguir com o projeto a diante.
ENTREVISTADA 3	Sim. Em vários momentos penso em seguir na pesquisa, principalmente, por conta dos desafios do ensino. No caso do licenciado/a em Ciências Sociais é ainda mais complexo por conta do ensino de Sociologia ser intermitente e consequentemente desvalorizado, ou seja, você é desvalorizado duas vezes, primeiro por ser professor e segundo por ser professor de Sociologia.

Fonte: A pesquisadora.

Pode-se perceber, em alguns trechos das narrativas, que nossos colaboradores reforçam a separação entre ensino e pesquisa. Partindo do contexto de desvalorização e baixos salários presentes no dia a dia docente, a pesquisa aparece como “uma luz no fim do túnel”, tendo a possibilidade de doar mais oportunidades aos profissionais das Ciências Sociais. Isto recai novamente sobre as problemáticas já apontadas acerca da trajetória da construção da Sociologia, assim como a formação de professores de sociologia. Para além dessa separação, reforçamos a concepção do professor como pesquisador, tendo a junção do ensino e pesquisa como ferramentas potencializadoras de observação, reflexão e transformação da realidade vivenciada.

4.3 Eixo 3: Sociologia e seu futuro professor: concepções dos futuros professores acerca do novo ensino médio

Com a implementação do Novo Ensino Médio, os docentes tiveram mais desafios no que diz respeito à adaptação, inserção e novos conhecimentos que tiveram de ser adquiridos. O fato de já estarem acostumados com uma forma de organização do ensino e terem de se adaptar e se inserir em um novo contexto de organização confere incertezas, inseguranças e caminhos desconhecidos. Trazendo essa realidade aos futuros professores, principalmente ligados à disciplina de sociologia, não se torna diferente.

Para início de discussões, questionamos os nossos entrevistados se estavam acompanhando as discussões acerca do Novo Ensino Médio. Sobre isto, comentam que:

Quadro 4. Respostas acerca do Novo Ensino Médio.

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
ENTREVISTADO 1	A reforma do ensino médio, sob a lei descrita cima, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, como aumento do tempo dos estudantes na escola e os itinerários formativos. Em tese, a reforma do ensino soa como algo bom, no entanto é possível observar, a partir das leituras da lei 13.415/2017, que na realidade a estrutura da base curricular deveria ser apenas um ponto da reforma de ensino brasileiro. Isso porque para uma melhoria no sistema educacional, não deve ser levado em consideração apenas a organização curricular, mas uma série de outros fatores como: melhoria

	salarial, estruturas das escolas, carga horária docente e etc.
ENTREVISTADA 2	De fato, não estou acompanhando desde o início e muito menos estou a par da situação, mas de acordo com as minhas vivências no estágio supervisionado, vejo o novo ensino médio como uma ameaça para a ciências humanas, em especial a sociologia que tem a sua carga horária bastante reduzida, além da limitação do livro didático.
ENTREVISTADA 3	Tenho acompanhado parcialmente. Contudo, sei que mais uma vez o ensino de Sociologia recai na desvalorização, com pouco espaço, conteúdos superficiais, além do distanciamento do alunato a um pensamento autônomo e crítico.

Fonte: A pesquisadora.

É possível perceber que mesmo as que afirmam não estarem acompanhando ou acompanhando parcialmente, possuem certas noções acerca das mudanças trazidas pelo NEM, principalmente no que se relaciona à disciplina de Sociologia. A Entrevistada 2 cita o estágio supervisionado e as mudanças que pôde perceber a partir da vivência na escola campo de estágio, que já começara a implementar o NEM, como o uso do novo livro didático que, como discutido mais acima, é utilizado por mais de uma professora, de disciplinas diferentes.

Partindo disso, cabe-nos discutir de forma assertiva sobre suas concepções acerca da disciplina de sociologia e suas expectativas referentes a sua carreira sendo futuros professores de sociologia.

Quadro 5. Concepções dos futuros professores acerca da disciplina de sociologia e suas expectativas futuras.

ENTREVISTADOS	RESPOSTAS
ENTREVISTADO 1	Nesse processo é importante ressaltar que a reforma do ensino médio possibilitou um mar de incertezas quanto a disciplina de sociologia. Isso porque a lei implementada dá autonomia aos Estados e municípios adquirirem seus currículos, que devem conter “estudos e práticas” de Sociologia, segundo a BNCC, caracterizando a diluição, redução e até mesmo a exclusão da obrigatoriedade da manutenção da Sociologia como disciplina específica.
ENTREVISTADA 2	Mantenho minhas expectativas baixíssimas visto que tudo que desenvolvemos e aprendemos dentro da universidade não será colocado nem

	metade em prática. É um retrocesso. Vejo o novo ensino médio como um instrumento de novos operários, servindo apenas a classe empresarial!
ENTREVISTADA 3	A verdade é que não há expectativa, mas com certeza não falta frustração. Somos conscientes enquanto professor/a de Sociologia, da importância do nosso conhecimento na construção de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes. Percebe-se a intencionalidade política no esvaziamento de conhecimento, capaz de contestar essa relação de poder no qual estamos submersos.

Fonte: A pesquisadora.

Nossos entrevistados assumem uma postura crítica no que se relaciona ao NEM, ressaltando a situação da disciplina de sociologia, que sofre diminuição da carga horária e é transformada em “estudos e práticas” além de não ser uma das disciplinas obrigatórias, assim como ressaltam a falta de criticidade e reflexão que a “diluição” e retirada da obrigatoriedade da disciplina de sociologia pode gerar, reforçando mais um ciclo de desvalorização da disciplina.

A Entrevistada 3 aponta uma intencionalidade no ocorrido, ressaltando a existência de relações de poder. Esta ainda completa que

O Novo Ensino Médio é um retrocesso para qualquer sociedade subdesenvolvida, que tem como marca a exploração humana. Subjugar à educação pública majoritariamente composta por filhos/as da classe popular, é escancarar a intencionalidade de uma sociedade exploradora. Não à toa Bourdieu nos alerta sobre a reprodução do poder de um povo sobre outro, legitimando assim a violência (Entrevistada 3).

Sobre a presença de relações de poder, podemos discutir a respeito da existência de certos interesses na construção do NEM, tendo como base interesses privados. Alguns autores, como Hernandes (2019) e Silva e Neto (2020), apontam investimentos de empresas privadas neste projeto, reforçando interesses relacionados à lógica capitalista. Sousa et al (2023, p. 69-70) discute a respeito de uma educação em contexto neoliberal, inserindo o NEM nessa lógica. As autoras, discorrendo acerca das ideias de Arroyo (2013), corroboram que este

[...] defende que os alunos são pensados como empregáveis, ou seja, seu processo escolar é desenvolvido para que terminem no mercado de trabalho, mas um trabalho pautado nas noções de emprego e empregabilidade, não considerando sua dimensão pedagógica, que é a de princípio educativo e

matriz formadora de nossa humanização, como ainda traz o autor. Assim, os currículos estariam sendo pensados a partir dessa lógica mercantil, onde a educação é vista como mercadoria.

Dessa forma, entende-se o NEM como um projeto coberto de interesses relacionados à lógica privada, que entende a educação como mais um artifício de lucro e não como um instrumento de desenvolvimento social. Ainda direcionando críticas a respeito dessa nova organização curricular do ensino médio, o Entrevistado 1 coloca que

Em teoria, o novo ensino médio poderia ser um passo interessante na educação brasileira, no entanto, há um esvaziamento da disciplina de sociologia e em outras áreas. Outro ponto bastante intrigante, é de que embora as mudanças no currículo possam até parecer interessantes, as realidades nas estruturas de muitas escolas brasileiras não alcançam tais mudanças, ou seja, fica a cargo da gestão e professores atuarem com recursos, instrumentos e estruturas limitadoras. Esse fator não somente compromete, como escancara a desigualdade do ensino.

Mais um ponto destacado por nossos entrevistados é a presença das desigualdades existentes em nossa sociedade e que acabam por comprometer a inserção do modelo do NEM nas diferentes escolas, como infraestrutura, recursos, dentre outros; o que já foi discutido mais acima.

Dessa forma, é possível perceber uma diversidade de problemáticas relacionadas a essa organização do ensino médio, o que implica nas instituições de ensino até os diferentes sujeitos que atuam nesse processo, como alunos e professores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente trabalho, frente as mudanças trazidas pelo NEM, foi possível observar mais um ciclo de desvalorização da disciplina de sociologia, assim como ao seu profissional. Além disso, pode-se apontar os prejuízos que serão e estão sendo ocasionados no decorrer de sua implementação nas instituições escolares brasileiras, que enfrentam, historicamente, a desigualdade. Alunos de classes populares, alocados majoritariamente em instituições escolares com poucos recursos disponibilizados, sofrem e sofrerão com uma organização onde se é disponibilizado o mínimo e, às vezes, nem isso. Os licenciados na área das ciências sociais, assim

como de outras áreas, se deparam com mais desafios e limitações correspondentes à sua carreira, deparando-se com a desvalorização e precarização de seu trabalho.

O fato é que ainda há muito o que se pensar e discutir acerca do Novo Ensino Médio. Sabe-se que professores, alunos, pais e comunidade ainda pedem revogação desse “novo” modelo de organização do ensino. Neste contexto, no ano de 2023, foram promovidas pesquisas de opinião, onde a população pôde expressar as suas concepções a respeito do NEM, e dois projetos de lei, alterando a lei 9.394/1996, pedindo por mudanças e revogações: os projetos de lei n. 2.601/23 e o n. 5.230/23; onde destacam pontos como o aumento da carga horária, disciplinas obrigatórias, ensino à distância, dentre outros. Ainda assim, pouco se tem feito para a resolução dos problemas reais, como a situação de alguns professores e a falta de estrutura de algumas escolas, principalmente relacionados ao ensino público.

Dessa forma, é necessário nos atentarmos aos projetos, relacionados a nossa sociedade, que nos são apresentados, assim como observar suas possíveis intenções. O Novo Ensino Médio apresenta certa “intencionalidade” de melhoras à qualidade do ensino, o tornando mais atrativo, mais igualitário, mas se consolida como mais um mecanismo que reforça as barreiras sociais. É imprescindível que se continue promovendo discussões acerca deste novo modelo de ensino e que a criticidade e reflexão acerca de si e do mundo seja ainda mais incentivada, pois para criarmos verdadeiros cidadãos não basta que haja o ensino, mas um ensino compromissado com uma educação que humaniza e liberta.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. Cortez Editora, 2015.

ASSIS, R. M.; BONIFÁCIO, N. A. A formação docente na universidade: ensino, pesquisa e extensão. **Educação e Fronteiras On-line**, Dourados/MS, v. 1, n. 3, p. 36-50, set./dez., 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BODART, C. N. FEIJÓ, F. As Ciências Sociais no currículo do Ensino Médio Brasileiro. **Revista Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 219-234, maio/ago., 2020.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista eletrônica dos pós-graduandos em sociologia política da UFSC**, v. 2, n. 1, p. 3, 2005.

BORGES, M. C. et al. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, jun., p. 94-112, 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 5 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Portal da Legislação**, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm . Acesso em: 20 de maio de 2023.

BRASIL. Lei Ordinária 11.684 de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 03 de junho de 2008. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm> . Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 24 set. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CP9/2001** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: < https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_009.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83O>. Acesso em: 1 out. 2023.

BRIZOLLA, M. M. B. et al. Uma revisão sobre a pesquisa qualitativa em ciências sociais aplicadas. **UFAM Business Review-UFAMBR**, v. 2, n. 3, p. 103-130, 2020.

CANDIDO, A. A Sociologia no Brasil. **Revista Tempo Social**, v. 18, n. 1, jun., p. 271-301, 2006.

COSTA, L. S. Formação de professores de ciências sociais/sociologia: subsídios para o debate. **Revista Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 2, ago./dez., p. 187-203, 2015.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERNANDES, F. **A Sociologia no Brasil**: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis, Vozes, 1976.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./ jan./ fev., 2013-2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HERNANDES, P. R. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação UFSM**, Santa Maria, v. 44, p. 1-19, 2019.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

IANNI, O. A Sociologia de Florestan Fernandes. **Estudos Avançados** 10(26), p. 25-33, 1996.

JACOB, T. V. O.; MUNIZ, S. S. Estágio supervisionado e sua importância da formação docente. **Facit Business and Technology Journal**, v. 1, n. 41, 2023.

MACIEL, L. S. B. NETO, A. S. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez., 2006.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, P. 42-56, 1996.

MARTINS, C. B. **O que é Sociologia**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARTINS, F. S, MACHADO, D. C. Uma análise da escolha do curso superior no Brasil. **Revista brasileira de estudos da população**, Belo Horizonte, p. 1-24, 2018.

MINAYO, M. C. S (ORG). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

NICKEL, J.; SCHMIDT, J. Os impactos da reforma do ensino médio em uma educação emancipadora e voltada para as humanidades. **Argumenta Journal Law**, Jacarezinho – PR, Brasil, n. 33, p. 259-276, 2020.

NÓVOA, A. **Evidentemente: histórias da educação**. Porto: Asa, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]**, v. 8, n. 2, p. 261-266, 2008.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2009.

RAIZER, L. et al. O ensino da disciplina de Sociologia no Brasil: diagnóstico e desafios para a formação de professores. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 190, março, 2017.

RODRIGUES, A. L. L. et al. Contribuições da extensão universitária na sociedade. **Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais - UNIT - SERGIPE**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 141–148, 2013.

ROVER, O. J. O método científico em ciências sociais: dos documentos, questionários e entrevistas à análise de enunciados. **Revista Grifos**, n. 32/33, p. 13-28, 2012.

SAVIANI, D. EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**, ano 3, n. 4, 2016.

SILVA, A. et al.. Neoliberalismo, educação e Sociologia: o Novo Ensino Médio à luz da Pedagogia Histórico-crítica. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 6, n. 1, p. 79-104, jan./jul., 2022.

SILVA, I. F.; NETO, H. F. A.. O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NO BRASIL E A SOCIOLOGIA (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 2, 2020.

SOCZEK, D. PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 57-69, ago./dez., 2011.

SOUSA, C. L. C et al. O Novo Ensino médio Educação: um projeto emancipatório?. In: **Nos alinhavos da escola, o mundo!**. (Org) BARBOSA, F. S. B. V, MACENO, R. B.. Ananindeua: Editora Itacaiúnas, 2023.

SOUSA, J. R.; SANTOS, S. C. M. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 10, n. 2, p. 1396 - 1416, jul. - dez. 2020.

SOUSA, M. G. S.; CABRAL, C. L. O. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, [S. l.], v. 33, n. 2, 2015.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago., 2000.

TOMAZETTE, M. A CONTRIBUIÇÃO METODOLÓGICA DE MAX WEBER PARA A PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS. **Revista Universitas Jus**, Brasília, vol. 17, jul./dez., 2008.