



Universidade Federal  
de Campina Grande



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO  
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL – PROFSOCIO**

**ELIZÂNGELA NUNES SOUSA**

**REPENSANDO O NOVO ENSINO MÉDIO, A FORMAÇÃO E O PROCESSO DE  
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE ENTRE PROFESSORES E  
PROFESSORAS DE SOCIOLOGIA A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE  
INTERVENÇÃO DIDÁTICA**

**SUMÉ - PB  
2024**

**ELIZÂNGELA NUNES SOUSA**

**REPENSANDO O NOVO ENSINO MÉDIO, A FORMAÇÃO E O PROCESSO DE  
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE ENTRE PROFESSORES E  
PROFESSORAS DE SOCIOLOGIA A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE  
INTERVENÇÃO DIDÁTICA**

**Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado Profissional de Sociologia em Rede  
Nacional – Prof socio, ministrado no Centro  
de Desenvolvimento Sustentável do  
Semiárido da Universidade Federal de  
Campina Grande, Campus Sumé como  
requisito parcial para obtenção do título de  
Mestra.**

**Orientadora: Professora Dra. Melânia Nóbrega Pereira de Farias.**

**SUMÉ - PB  
2024**



S725r Sousa, Elizângela Nunes.

Repensando o novo ensino médio, a formação e o processo de construção da identidade docente entre professores e professoras de Sociologia a partir de uma proposta de intervenção didática. / Elizângela Nunes Sousa. - 2024.

116 f.

Orientadora: Professora Dr<sup>a</sup>. Melânia Nóbrega Pereira de Farias.

Dissertação - Curso de Mestrado em Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Universidade Federal de Campina Grande.

1. Novo ensino médio. 2. Professores de Sociologia. 3. Intervenção didática. 4. Identidade docente. 5. Formação de professores de sociologia. 6. Ensino de Sociologia. 7. Formação continuada de professores - Pernambuco. I. Farias, Melânia Nóbrega Pereira de. II. Título.

CDU: 316:37(043.2)

**Elaboração da Ficha Catalográfica:**

Johnny Rodrigues Barbosa  
Bibliotecário-Documentalista  
CRB-15/626

**ELIZÂNGELA NUNES SOUSA**

**REPENSANDO O NOVO ENSINO MÉDIO, A FORMAÇÃO E O PROCESSO DE  
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE ENTRE PROFESSORES E  
PROFESSORAS DE SOCIOLOGIA A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE  
INTERVENÇÃO DIDÁTICA**

**Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado Profissional de Sociologia em Rede  
Nacional – Profsocio, ministrado no Centro  
de Desenvolvimento Sustentável do  
Semiárido da Universidade Federal de  
Campina Grande, Campus Sumé como  
requisito parcial para obtenção do título de  
Mestra.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Professora Dr.<sup>a</sup> Melânia Nóbrega Pereira de Farias.  
Orientadora - PROFSOCIO/CDSA/UFCG**

---

**Professora Dr.<sup>a</sup> Paula Almeida de Castro.  
Examinadora Externa – PPGFP/UEPB**

---

**Professor Dr. José Marciano Monteiro.  
Examinador Interno – UAC!S/CDSA/UFCG**

**Trabalho aprovado em: 27 de setembro de 2024.**

**SUMÉ - PB**

*Dedico este trabalho a meu Pai, José Edson e  
minha Mãe, Maria Solange, professores que me  
ensinaram a vida.*

*A minha irmã Eva, professora que me ensinou  
a ensinar.*

*Ao meu companheiro Edson, professor que me  
ensinou a acreditar.*

*A todas as vozes femininas na ciência que me  
ensinaram sobre a resiliência de ser mulher e  
pesquisadora.*

## AGRADECIMENTOS

Um sonho, por vezes, pode ser algo solitário, e as ações para a concretização de sua conquista então, torna-se um trabalho que apenas os pés de quem o idealiza pode caminhar sob. Quando esse sonho se baseia em uma ação que depende do ato de estudar, a solidão pode ser ainda maior, afinal, apenas quem vê o que parecia ilusão sendo realizado pelo estudo pode compreender que mais ninguém poderá tomar o seu lugar nessa árdua tarefa.

E embora, em algumas situações desde a conquista de aprovação no processo seletivo para o programa de Mestrado tenha sido dessa forma, solitária, a sua maior parte não o foi e por isso, escrevo estes agradecimentos com os olhos repletos de lágrimas, mas também de gratidão e afeto, por quem tornou os meus dias de incertezas, inseguranças e medos menos solitários e mais confiantes por dedicar a mim fé e esperança.

Inicialmente, agradeço aos meus pais, **José Edson e Maria Solange**, que caminharam entre sol e chuvas me carregando em seus braços para que eu pudesse trilhar o caminho da educação da forma mais confortável possível, não deixando que em nenhum momento o sentimento de desistir se passasse em minha cabeça, não sei se sabem mas com isso fizeram desse caminho menos solitário.

Sigo agradecendo a minha irmã, **Eva Maria**, grande amor na minha vida, responsável pela minha insistência em ser melhor e me fazer acreditar que pode existir um amanhã maior. Mas sobretudo agradeço por ser minha maior incentivadora e ter levantado a minha mão, todas as vezes que ela caiu.

Agradeço ainda a meu esposo, **Edson Martins**, companheiro de todas as lutas e batalhas enfrentadas desde 2013 e que acredita mais em minha competência do que eu em mil vidas jamais conseguiria, informo que sem sua fé devotada a mim, sequer tentaria.

Ao longo da escrita deste trabalho minha vida foi marcada pela ausência, senti a falta de algumas pessoas que aos poucos pude aplacar a saudade com conversas breves em encontros rotineiros ou com o simples ato de um sorvete no fim de tarde, mas algumas ausências não puderam ser sanadas ou ocupadas. Em meio a escrita me despedi de meus três avós que estiveram presentes em toda a minha vida. Primeiro me despedi da minha **avó Terezinha**, minha segunda mãe, a mulher que mais me amou no mundo, que mais me incentivou a estudar e que sempre lia comigo o “Bê-a-bá”. Orgulhosa, gostava de falar para todos o quanto eu era “zelosa” com as minhas coisas, assim como era seu zelo por mim. Hoje ela não verá sua neta transformada oficialmente em mestre, mas não importa, para ela, eu já era o melhor que poderia ser.

Então, minha **avó Lourdes** se foi, depois de anos de luta seu descanso veio, e quando menos se espera **Vozinho Otávio** não suportou viver sem ela e também se foi. A ausência permaneceu. Contudo, ela permaneceu junto a certeza que a felicidade que construímos juntos me daria forças para concluir essa escrita, porque nas minhas incertezas de seguir em frente, suas memórias foram acalanto.

Gostaria hoje de ofertar presencialmente esse reconhecimento, mas não será possível. Elevo então em pensamentos e orações os agradecimentos por todo o amor e carinho que me ofertaram, os momentos que me construíram como ser humano e por iniciar junto aos meus pais a tentativa de mudanças de ciclos. Sem cada um de vocês, jamais seria a professora que sou, por que em cada aula minha tem um pouco dos ensinamentos de vocês.

Sigo agradecendo a **Universidade Federal de Campina Grande** em todo o seu corpo docente e administrativo, em especial, a minha orientadora e professora **Dr<sup>a</sup> Melânia Nóbrega Pereira de Farias**, por sua idoneidade profissional e sua moral ao lidar com minhas dificuldades encontradas, não desconfiando de mim ou da minha proposta, sem o seu brio como fortaleza esse trabalho jamais seria o mesmo. Guarde com esses agradecimentos a minha admiração.

E como não poderia esquecer, agradeço a todos que estiveram comigo durante o **Programa de Pós-graduação**, mas especialmente aos meus colegas de turma e amigos que comigo partilharam a estrada e o mesmo sonho. Muito obrigada, **Alan Jones, Lidianne Symara, Núbia Wênia, Rayanne e Simone Rodrigues**, tê-los como companhia fez do percurso um lugar fácil de suportar, pois enquanto nos formamos profissionalmente nos formávamos também amigos, de modo que jamais esquecerei de todas as contribuições na minha formação, humana e profissionalmente. Vocês fazem parte dessa conquista.

Por falar em conquistas profissionais, ao longo da minha formação acadêmica encontrei professores que fizeram grande diferença em minha vida e por esse motivo iniciarei agradecendo pela ordem de meus primeiros passos. Nos anos 2000 meus pés pisaram pela primeira vez em sala de aula como estudante, eu era uma aluna de uma sala multisseriada em um sítio no Sertão do Alto Pajeú, mas ao chegar naquela escola encontrei a melhor professora que poderia ter encontrado e assim, agradeço a **Vera Lúcia Patriota**, por ter sido meu primeiro símbolo de educação profissional. Em nome dela, agradeço a todos os professores que estiveram junto a mim. Mas se Vera marcou a minha vida na infância, **Íris Ionara** marcou a minha adolescência e me fez decidir que um dia eu seria tão boa professora quanto ela, ainda não sou, mas sigo tentando.

Agradeço também às professoras e amigas **Patrícia Roberta e Silmara Marques**, incentivadoras de toda e qualquer ação que eu inicie, a forma com que cada uma fica feliz com as minhas conquistas, faz com que eu perceba que escolhi as pessoas certas para estarem ao meu lado.

Agradeço ainda a **Laís Leite, Mãe de Lavínia**, que quando descobriu minha aprovação no mestrado vibrou comigo como se fosse uma conquista sua, nunca me esquecerei do que aquilo representou para mim. E assim como agradeço a Laís, agradeço também a **Maria José Costa e Alexandra Bezerra** por me lembrar constantemente que o processo não precisa ser solitário. E embora nossos caminhos profissionais não se cruzem todos os dias, vocês seguem comigo por onde quer que eu vá e são detentoras de todo o meu afeto.

Ainda, não menos importante, gostaria de agradecer **a todos os professores e professoras de Ciências Humanas e Sociais do Sertão do Alto Pajeú Pernambuco** por me acompanharem no trabalho de formação de docentes e me acolherem como uma igual, sem suas contribuições e ensinamentos esse trabalho jamais seria possível.

E por fim, agradeço aos meus estudantes da **Escola Estadual Joaquim Alves de Freitas**, que me lembram todos os dias que a educação é uma luta pela qual se vale lutar.

A cada um que fez parte direta ou indiretamente desta conquista, meu muito obrigada e minha gratidão eterna.



*“Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais.”*

*(Rubem Alves)*

## RESUMO

A pesquisa apresentada trata-se de um processo investigativo voltado a compreensão sobre a formação continuada de professores e professoras de Ciências Humanas e Sociais, ofertada pela Secretaria de Educação de Pernambuco. Ela se propõe analisar como a formação continuada em serviço impacta na construção da identidade docente, especialmente no que tange aos professores de Sociologia do ensino médio e observa ainda como as interferências nas políticas públicas relacionadas a essa ação foram influenciadas pelas mudanças promovidas pelas reformas educacionais de cunho pedagógico e administrativo. De caráter qualitativo, seu desenvolvimento apresenta as ações metodológicas descritivas necessárias para a sua condução, considerando como problemática central o estudo sobre os meios de organização e construção da identidade docente, o que promoveu a utilização de técnicas e métodos de investigação que pudessem ser inseridos em meio aos hábitos culturais dos agentes sociais envolvidos, entre elas estão, a investigação por meio de entrevistas, observações e pesquisas de campo para a coleta de dados, assim como, a contextualização dos espaços geográficos, culturais e sociais que cedem palco para o desenvolvimento de análises científicas intrínsecas ao desenvolvimento deste trabalho. No que concerne a pesquisa de campo, participaram deste trabalho professores e professoras de Sociologia do ensino Médio, que lecionam nas escolas que encontram-se inseridas na Gerência Regional de Educação do Sertão do Alto Pajeú (GRE SAP). Para corroborar com as discussões teóricas, entre as diversas contribuições, foram utilizados autores como Maurice Tardif, Miguel Arroyo, António Nóvoa, Circe Bittencourt e Christian Laval, com análises sobre as interferências ideológicas capitalistas em âmbito escolar e educacional relacionado ao desenvolvimento da lei nº 13.415/2017 responsável por alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) e estabelecer uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais, definindo uma nova organização curricular que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes: os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Considerando como relevância, a presente pesquisa se debruça sobre o trabalho docente e o vê como parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros de uma sociedade são preparados para a participação na vida social demonstrando que a educação se configura como um fenômeno social e universal, constatando assim, que as relações sociais existentes na sociedade não são estáticas, imutáveis ou estabelecidas como vitalícias. Elas são orgânicas e latentes, uma vez que se materializam pela ação humana na vida social. Em função destes aspectos, ao final da pesquisa encontra-se descrito os resultados e suas análises obtidos através dos movimentos de pesquisa de campo e demais observações a respeito da identidade docente dos profissionais envolvidos bem como os impactos promovidos pelas reformas educacionais na autopercepção desses docentes.

**Palavras-chave:** Formação Continuada; Docentes; Identidade Docente; Sociologia.

## ABSTRACT

The research presented here is an investigative process aimed at understanding the continuing education of teachers of Humanities and Social Sciences offered by the Educational's Department of Pernambuco. It analyses in which way the continuing education has an effect on the construction of teacher's identity, and it perceives public policies, especially when it comes to high school sociology teachers, as it investigates yet how the economic system intervenes in the public policies related to this action were guided by the pedagogical reforms in education and administrative changes. As a qualitative nature, this project itself introduces descriptive methodological actions crucial to its development, taking into account a central problem: the study towards the means of organization and construction of the teacher's identity, which used techniques and research methods inserted in the midst of the cultural habits of the social agents related, among them, the investigation through interviews, observations and field research for data collection, as well as the contextualization of the geographic, cultural and social spaces that provide a stage for the development of scientific analyses intrinsic to the development of this work. Regarding field research, high school Sociology teachers were interviewed in this work, they who teach in schools that are part of the Regional Education Management of Sertão do Alto Pajeú (GRE SAP). To corroborate to the theoretical discussions, among the several contributions, authors such as Maurice Tardif, Miguel Arroyo, António Nóvoa, Circe Bittencourt and Christian Laval were discussed, as well as the analyses on the ideological capitalist interferences in the school and educational context related to the development of law no. 13,415/2017 responsible for amending the Law of Guidelines and Bases of National Education (9,394/96) and establishing changes in the structure of secondary education, increasing the minimum time of the student in school from 800 hours to 1,000 hours per year, defining a new curricular organization that contemplates a Common National Curricular Base (BNCC) and the offer of different possibilities of choices to students: the formative itineraries, focusing on the areas of knowledge and technical and professional training. Considering its relevance, this research focuses on teaching and is view as an essential part of the global educational process through which members of a society are prepared to engage in social life, that education is arranged as a social and universal phenomenon, thus confirming that the social relations existing in society are not static, immutable or established as lifelong. They are organic and latent, since they materialized by human action in social life. Due to these aspects, by the end of the research, the results and their analyzes obtained through field research actions and other observations regarding the teaching identity of the professionals involved are described, as well as the impacts promoted by educational reforms on the self-perception of these teachers.

**Keywords:** Continuing Education; Teachers; Teaching Identity; Sociology.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Arquitetura da distribuição de carga horária do Novo Ensino Médio em Pernambuco.....	<b>62</b>
<b>Figura 2</b> - Trilhas das áreas de conhecimento dos itinerários formativos em Pernambuco.....	<b>36</b>
<b>Figura 3</b> - Trilhas integradas das áreas de conhecimento dos itinerários formativos em Pernambuco.....	<b>67</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Caracterização dos participantes .....	<b>77</b>
----------------------------------------------------------	-----------

## **LISTA DE TABELAS**

<b>Tabela 1</b> - Linha do tempo das principais transformações ocorridas no ensino médio.....	<b>54</b>
-----------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais

**DCNEM** - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

**EM** - Ensino Médio

**ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio

**FGB** - Formação Geral Básica

**IF** - Itinerário Formativo

**GRE** - Gerência Regional de Educação

**GRE SAP** - Gerência Regional de Educação do Sertão do Alto Pajeú

**ICE** - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

**IQE** - Instituto Qualidade no Ensino

**LDB** - Lei de Diretrizes e bases da Educação

**NEM** - Novo Ensino Médio

**OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais

**PCNEM** - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

**ProEMI** - Programa Ensino Médio Inovador

**PNE** - Plano Nacional de Educação

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>ABORDAGEM METODOLÓGICA.....</b>	<b>16</b>
2.1	CONTEXTUALIZANDO OS ESPAÇOS PERCORRIDOS.....	16
2.2	OS CAMPOS DA PESQUISA.....	25
2.3	INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	31
<b>3</b>	<b>O ENSINO MÉDIO E SEUS (DES)CAMINHOS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA.....</b>	<b>36</b>
3.1	O QUÊ E PARA QUEM ENSINAR?.....	36
3.2	O ENSINO MÉDIO E A SOCIOLOGIA: UMA CIÊNCIA NECESSÁRIA.....	46
3.3	2008 A 2017: UM BALANÇO DA SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA OFICIAL.....	56
3.4	NOVO ENSINO MÉDIO: A SOCIOLOGIA NA CORDA BAMBÁ.....	60
<b>4</b>	<b>A IDENTIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DAS TRANSITORIEDADES SOCIAIS E POLÍTICAS.....</b>	<b>68</b>
4.1	SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE.....	68
4.2	O QUE PENSAM OS PROFESSORES?.....	77
4.3	UMA FORMADORA EM FORMAÇÃO.....	81
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>89</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>92</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>97</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Três mil horas é o tempo que um estudante que vivencia o último nível da educação básica dedica aos seus estudos na atual organização administrativa do ensino médio no Brasil. Durante esse período ele lida com diferentes componentes curriculares inseridos nas diferentes áreas do conhecimento sob o aval da Lei 13.415 de 2017, responsável pela chamada reforma do novo ensino médio. Ao longo de três anos, junto aos seus professores, esses alunos são incorporados a uma rede de embates políticos e sociais e sem que muitos percebam, sutilmente suas identidades passam a ser moldadas e alteradas.

Essa conjuntura toma como fio condutor as disputas hegemônicas presentes no campo educacional que se dividem entre atender aos interesses promovidos pela redefinição de um padrão administrativo condizente às necessidades do capital em detrimento a busca pela efetiva qualificação humana por meio dos processos educativos. Assim, essa relação antagônica que se desmembra entre reprodução mercadológica e necessidades humanas coexistem em um processo histórico que encontrou na educação campo de batalha para suas disputas, modificando as políticas públicas e a organização das redes escolares.

Considerando essas reestruturações, o presente estudo dedica-se à compreensão do apelo ideológico que carrega a reforma do novo ensino médio, mas sobretudo, almeja-se compreender como a construção da identidade docente dos profissionais de Sociologia e demais componentes curriculares passa a ser impactada por essa e tantas outras reformas educacionais vivenciadas ao longo do processo histórico, sem perder de vista o caráter e as ideologias que encontram-se por trás das decisões tomadas para sua efetivação.

Para tanto, o desenvolvimento da pesquisa engloba os momentos formativos dedicados aos professores de Sociologia do ensino médio no Sertão do Alto Pajeú pernambucano. Tomando-o como campo de estudo, a partir das entrevistas realizadas e das interações promovidas foi pensado um momento formativo articulado em torno da identidade docente que teve como temática “ A construção da identidade docente e seus desafios em tempos neoliberais”, objetivando despertar nesses profissionais o desenvolvimento de análises críticas em relação às suas identidades e as interferências enfrentadas ao longo da consolidação do novo ensino médio.

Assim, têm-se como objetivo geral deste trabalho apresentar uma proposta de intervenção pedagógica, através da qual seja possível analisar a construção da identidade do docente em diferentes profissionais que lecionam o componente curricular de Sociologia, utilizando-se da pesquisa de campo realizada nos momentos formativos.

Em meio a essas discussões, ganha espaço também a análise sobre os conceitos que abarcam a profissão docente e sua situação de trabalho, reiterando o condicionamento que o contexto cultural e social exerce na construção da identidade desses profissionais a partir do espaço de formação continuada dedicado aos professores. Dessa forma, com a utilização da técnica de pesquisa de campo, o grupo social objeto desta pesquisa, torna-se foco de discussão considerando todos os seus espaços de atuação.

Em razão disso, ocupam espaço nos objetivos deste trabalho compreender as particularidades que envolvem a ação docente de profissionais de Sociologia que mediante as transições abordadas realizam seu trabalho sem a formação específica e ainda analisar os aspectos ideológicos e mercadológicos envolvidos nas propostas de reformas educacionais baseadas no discurso neoliberal.

Nesse sentido, cabe ressaltar que a retórica conservadora utilizada para fortalecer o discurso de necessidade de modificação passa a ser também compreendida como espaço de análise, visto que palavras historicamente reconhecidas por seu viés progressista passaram por ressignificações e foram engolidas pelo setor privado tornando esse contexto também uma “guerra retórica”.

Para auxiliar a discussão sobre educação e ensino público juntamente a seus aspectos econômicos, políticos e sociais foram utilizados como acervo teórico produções bibliográficas que procuram compreender o impacto dos movimentos capitalistas no sistema político do país, que aos poucos se inserem em diferentes corporações administrativas atingindo as sedes estatais que compõem a organização estrutural da educação. Dessa forma, está ainda presente, a análise documental de aparelhos legais que direcionam o sistema legislativo brasileiro e os interesses da grande elite.

Torna-se uma discussão legítima, pois nos últimos anos, países por todo o globo terrestre têm vivenciado uma profunda e ampla reorganização política, econômica e social por influência de novos arranjos comerciais e interesses privados. Com a educação formal alcançando espaço de privilégio nesses debates, afinal, o conhecimento é algo que interessa a toda a sociedade, é ele o responsável pela socialização de vertentes ideológicas e pela permanência de instituições encarregadas de suas transmissões.

Encontrando aparato nesses setores específicos, os responsáveis por promover o desenvolvimento de políticas públicas e demais quesitos administrativos conseguem refletir seus desejos de forma legalizada através de jogos de poder e a construção de hierarquias. Fazendo com que essas modificações afetem diretamente instâncias estruturais que alicerçam a

sociedade e promovem a consolidação democrática dos direitos sociais conquistados através da luta de classes, mas que rotineiramente passam por ataques ideológicos.

Embora se concorde que a democracia seja resultado de uma conquista política das maiorias, na prática, reforça Perry Anderson (1988), os meios em que as democracias tendem a se estabelecer podem refletir situações estruturais de profunda derrota social. “Na América Latina, a democracia capitalista estável é construída sobre a derrota - e não sobre a vitória - das classes populares” (Anderson, 1988, p. 65 *apud* Silva, 2015, p. 118). Diante desse pronunciamento, vale lembrar que mesmo a proposta de reforma do ensino médio antecedendo a chegada dos governos conservadores no Brasil, foi a partir da tomada de poder e instauração do governo Temer (2016-2019) que em menos de seis meses a proposta foi aprovada e posta para implementação.

Ponderando tais aspectos, debater as singularidades que compõem a formação da identidade docente perpassa por uma teia de confluências resultantes de um enérgico cenário social atrelado às subjetividades dos agentes envolvidos bem como a análise do meio social em que estão inseridos, desde a formação acadêmica ao desenvolvimento de políticas públicas, as ações desempenhadas através das hierarquias de poder tornam-se elementos responsáveis por despertar inquietações em diferentes professores e professoras ao tempo em que esbarram em outros pontos presentes na vida docente como a falta de estímulo, precárias condições de trabalho e a morbidez da falta de reconhecimento.

De forma uníssona, pedagogos como Libâneo (2017), concordam que o trabalho docente se configura como o processo educativo de maior impacto realizado por seres humanos. Através dele os membros de uma sociedade são preparados para a participação na vida social tornando a educação formal realizada em sala de aula um fenômeno social e universal, constatando, assim, que as relações sociais existentes em nossa sociedade não são estáticas, imutáveis ou estabelecidas como vitalícias. Elas são orgânicas e latentes, uma vez que se materializam pela ação humana na vida social.

Em virtude da necessidade de compreensão sobre metodologia realizada para entender os pontos anteriormente mencionados, os capítulos deste trabalho seguem uma ordem diferente da que se costuma apresentar: no lugar de uma discussão teórica como ponto de partida, optou-se, na tentativa de realizar uma imersão do leitor na proposta, apresentar inicialmente a metodologia no primeiro capítulo, assim o leitor deverá permanecer ciente que as demais partes da produção são a reunião de esforços para a junção entre a discussão teórica e os resultados das entrevistas apresentadas no terceiro capítulo.

Nesse contexto, posteriormente passam a ser tratados os avanços e estagnações em âmbito legal para o estabelecimento da Sociologia como disciplina escolar obrigatória por meio da Lei de nº 11.648/2008 produzindo um amplo debate sobre a influência que esta exercia na construção cidadã de educandos ao longo de diferentes décadas e comportamentos ideológicos. Com base nos antigos discursos formais propostos, observa-se como a Sociologia deixa de existir por meio do ensino interdisciplinar para torna-se parte integrante específica de um currículo tendo em vista a percepção teórica sobre as principais características do desenvolvimento histórico do conceito de currículo e disciplina escolar.

No entanto, esses avanços não foram suficientes para driblar os anos de instabilidade deste componente curricular e com a reforma de 2017, legitimada pela Lei nº 13.415, justificando os debates que surgem novamente no campo acadêmico apontando para um novo momento de crise para a consolidação da Sociologia como disciplina reduzindo-a para um conteúdo transversal da educação, gerando um processo de revisão tanto nas grades curriculares quanto nas identidades de quem leciona.

Assim, o capítulo dedicado à compreensão da identidade docente segue os apontamentos elencados pelo sociólogo Zygmunt Bauman (2005), ao mencionar que à medida que seres humanos se deparam com as incertezas e as inseguranças da "modernidade líquida", suas identidades sociais, culturais, profissionais, religiosas e sexuais sofrem um processo de transformação contínua. Isso implicaria na busca por relações transitórias e fugazes, desenvolvendo as angústias inerentes a essa situação. A confusão atinge os valores, mas também as relações afetivas: "Estar em movimento não é mais uma escolha: agora se tornou um requisito indispensável" (BAUMAN, 2005, p. 07).

Para Miguel Arroyo (2013), esse processo de autoquestionamento resulta especificamente da instalação de mudanças curriculares que acompanha o ofício deste docente, para tanto em sua obra "Currículo, território em disputa" constata-se que "as perguntas sobre quem somos, quem são os alunos com quem lidamos e como nos construímos como profissionais docentes fazem parte de uma discussão diretamente ligada à construção identitária, a fim de superar as imagens sociais construídas historicamente e estereotipadas" (ARROYO, 2013).

Dessa forma, por considerar a relevância de se discutir o espaço em que estão inseridos os atores sociais alvos dessa pesquisa, utilizou-se da pesquisa de campo, encontrando no espaço da formação continuada desses profissionais o ambiente para a condução de interações entre prática e análise teórica considerando como problemática a forma como o novo ensino médio

interfere na construção da identidade docente de professores de sociologia com a instauração da divisão por áreas de conhecimento.

Em outras palavras, essa pesquisa fundamenta-se nas questões práticas que abarcam o ofício docente como o aproveitamento do tempo pedagógico, os recursos disponíveis, os momentos dedicados à formação inicial e continuada e as relações estabelecidas entre os pares no âmbito escolar e que são responsáveis por assimilar as ações cotidianas dos profissionais submetidos à análise.

Justifica-se, então, a relevância deste trabalho nos capítulos subsequentes por sua preocupação em considerar o fenômeno social da educação como um aspecto que impacta diferentes contextos em toda a sociedade potencializando a reflexão sobre os impactos de uma possível crise na identidade docente na formação das futuras gerações utilizando como campo de pesquisa o espaço da formação continuada oportunizando um novo olhar para sua relevância e aprimoramento.

Em razão disso, apresenta-se ao final deste trabalho a intervenção pedagógica realizada junto aos professores e professores presentes na condução dessa pesquisa com a construção didática de um momento formativo que refletiu sobre a identidade profissional docente com objetivos mirados no estudo sobre as motivações ideológicas que surgem como impulsionadoras para a adoção da pedagogia das competências e seu caráter social e histórico, preocupando-se em promover o pensamento para relevância de professores e professoras como sujeitos de sua própria identidade, autonomia e consciência comunitária educativa sem deixar de lado os aspectos ideológicos e mercadológicos envolvidos nas propostas de reformas educacionais baseadas no discurso neoliberal.

Por fim, cabe ressaltar a preocupação com os aspectos éticos que envolvem a pesquisa tornando de conhecimento que todos os profissionais envolvidos nesse estudo assinaram um Termo de consentimento livre e esclarecido, resguardando suas imagens e áudios, bem como o direito ao anonimato e privacidade, informando ainda que a participação se reflete de forma voluntária sem retorno financeiro ou quaisquer tipos de custo. Seguindo o que indica a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que através da resolução de nº 246/97 implementam as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos.

## 2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

O presente capítulo versa sobre as bases epistemológicas que foram necessárias para o desenvolvimento e condução do processo investigativo que promoveu a definição da abordagem metodológica utilizada, as técnicas e métodos de investigação, assim como, a contextualização dos espaços geográficos, culturais e sociais que cedem palco para o desenvolvimento de análises científicas intrínsecas ao desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso.

### 2.1 CONTEXTUALIZANDO OS ESPAÇOS PERCORRIDOS

Considerado uma das mais prósperas capitanias do Brasil colonial, Pernambuco marca o contexto geográfico e social desta pesquisa. Sua extensão territorial de 98.312 km<sup>2</sup> será responsável por demarcar os limites e cenários sociais dos agentes deste estudo. Esse que surge com o objetivo de analisar ações educacionais e curriculares acerca da disciplina de Sociologia no ensino médio e da formação da identidade docente dos profissionais que lecionam esse componente sob a ótica das transições e reformas pedagógicas que marcam essa história, mais especificamente no que tange a Lei nº 13.415 de 2017, responsável por alterar a estrutura do ensino médio no Brasil.

Na impossibilidade de se discutir educação e ensino público sem analisar aspectos econômicos, políticos e sociais foi utilizado como aporte teórico obras que se propõem compreender o impacto das transições capitalistas no sistema político do país que através de seus órgãos corporativos atingem as unidades federativas que o compõem de forma estrutural e organizacional. Nesse enredo, utiliza-se ainda da leitura documental de aparelhos legais que orquestram o sistema legislativo brasileiro e os interesses de quem os produz.

Assim, é de suma importância salientar que essa pesquisa percorre um processo de afinilamento investigativo. A partir das tomadas de decisão das instâncias maiores e suas alterações administrativas no que concerne ao meio educacional foi observado e explorado o percurso realizado para que essas resoluções pudessem ser encaminhadas e cumpridas nas secretarias de educação, gerências regionais educacionais, escolas e em suas salas de aula por educadores e demais profissionais envolvidos. Por essa razão, opta-se por centralizar esforços de compreensão das transformações ocorridas no Estado de Pernambuco, lugar que abarca espacialmente a rede de educação e ensino que corresponde à atuação dos envolvidos na produção e escuta desse trabalho.

Pernambuco encontra-se dividido em três grandes sub-regiões: Zona da Mata, Agreste e Sertão. Sua composição geográfica engloba uma série de saberes amplos em demasia para serem pretensiosamente todos tratados em uma só pesquisa. Assim, através da percepção de necessidade de demarcação de uma zona de estudo, tornou-se o Sertão do Alto Pajeú pernambucano o espaço de desenvolvimento dessa investigação. A região é composta por 17 cidades que encontram-se sob jurisdição educacional da Gerência Regional de Educação do Sertão do Alto Pajeú (GRE SAP) e conta com 42 escolas estaduais de ensino em tempo integral, regular e técnico.

Esse estudo se debruça sobre elas para compreender a instauração da reforma do novo ensino médio e seus impactos na construção da identidade docente dos profissionais que encontram-se envolvidos nesse processo, especialmente daqueles que são responsáveis por lecionar o componente de Sociologia. A priori, buscou-se responder às perguntas necessárias para a compreensão do leitor sobre a pesquisa, como: quem são os profissionais que se apresentam neste trabalho e como é realizada a interação com eles através do ano letivo.

Torna-se pertinente esclarecer que o Novo Ensino Médio (NEM) encontra-se em vigência desde o ano 2021, ocupando progressivamente o espaço do anterior de modo que o ano de 2024 marca o cumprimento dos três anos de ensino médio garantindo a terminalidade do primeiro grupo de estudantes inseridos nessa nova estrutura.

Tais considerações são relevantes por exercer papel fundamental nas ações metodológicas desenvolvidas para a condução de uma coleta de dados disciplinada e que promova o afastamento de questões que são definidas por Pierre Bourdieu (1992) como defeituosas e que impossibilitam perspectivas reais de análise, reduzindo o resultado da coleta de dados a valores meramente descritivos.

Embora existam também escolas de ensino fundamental que são mantidas pelas redes municipais e estaduais, elas não serão apresentadas aqui, pois o foco de estudo está nas instituições responsáveis pelo ensino médio que são majoritariamente coordenadas e mantidas pela rede estadual. Reforça-se o que Paugam (2015) exemplifica acerca da utilização de instrumentos e técnicas em que “uma amostra mal concebida corre o risco de levar a falsas representações”, apresentando a necessidade do delineamento específico para a coleta de dados na pesquisa a qual se propõe o cientista.

Os professores anteriormente citados se estabelecem como eixo central para o desenvolvimento de procedimentos técnicos e metodológicos dos conceitos abordados na pesquisa, visto que ao focalizar em uma comunidade de trabalho, mais especificamente do

grupo de professores de Sociologia da GRE Sertão do Alto Pajeú, almeja-se, além de uma mera descrição de dados, promover a compreensão de uma cultura como resultado das experiências vividas, sobretudo ao localizar os valores simbólicos presentes nas representações sociais do grupo analisado.

Para compreender essa interação utilizou-se da observação sistemática, que por sua vez, dá-se em ambientes e condições passíveis de serem administradas. Nessa técnica “o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação; deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê ou recolhe” (Lakatos; Marconi, 2001, p. 193), por essa razão, sua utilização se deu em um espaço específico e em uma ocasião inerente ao local da pesquisa se caracterizando também como uma observação da vida real, reduzindo as chances de deturpação das informações, já que a observação acontece na própria área em que o evento ocorre, ou seja, o espaço dedicado ao desenvolvimento dos momentos formativos destinados aos professores.

Logo, o processo de observação sistemática que se segue entre pesquisador e pesquisados resulta da interação promovida pelo processo de formação continuada que envolve a Gerência Regional de Educação e as escolas sob sua alçada. Com encontros que acontecem bimestralmente denominados por “Formação Itinerante”, esses profissionais se encontram em momentos formativos com o agrupamento dos professores que lecionam determinada área de conhecimento.

Esse arranjo acontece pela organização estrutural do novo ensino médio que através da Lei n. 13.415 de 2017 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e amplia a jornada de tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais, define uma nova organização curricular a fim de contemplar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a promoção de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes com os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. As áreas de conhecimento se dividem em: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Atendendo a essa estrutura, a ação formativa tem por finalidade promover uma maior integração entre os diferentes componentes curriculares de uma mesma área e, por consequência, estabelecer a existência de um sistema de ensino efetivamente interdisciplinar e alinhado a uma educação comprometida com o desenvolvimento pleno de seus educandos, além de fomentar a construção de uma percepção profissional de formação ao longo da vida



entendendo as transições culturais existentes na educação por influência das constantes interações realizadas pelos atores sociais que transitam por suas esferas.

A formação continuada na rede estadual de Pernambuco, bem como nas Gerências Regionais de Educação, segue alinhada ao que dispõe o Conselho Nacional de Educação (CNE) ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica como citado em seu quarto artigo.

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica).

Como mencionado, as políticas de formação continuada promovem uma maior integração entre docentes, secretarias de educação e gerências regionais, contribuem ainda para a autorreflexão em seus envolvidos e respondem a perguntas que, em dado momento, a formação inicial não trouxe respostas. Não por não conseguir formulá-las, mas sim por não ser uma questão presente nos professores que se formavam naquele momento, ainda distantes de seus educandos e seus pesos culturais.

A fim de fortalecer o embasamento teórico deste trabalho, utilizou-se também da pesquisa bibliográfica, que como explica Marconi e Lakatos (2001), têm por fim demonstrar ao pesquisador através de um contato direto com os conhecimentos acadêmicos ou não, já produzidos sobre o tema abordado, as principais concepções que se tem acerca de determinada problemática. Ao passo que oferece caminhos possíveis para a resolução de determinadas contrariedades ou até mesmo, permite que se percorra trajetórias distintas.

Contudo, é preciso ter em mente que a utilização dessa técnica durante o desenvolvimento da pesquisa não deve ser visto como uma repetição de informações, pois sua utilização, pelo contrário, contribuiu para novas abordagens do conhecimento a partir do contato com o objeto de pesquisa, por essa razão, a pesquisa bibliográfica se estabeleceu nesse trabalho de conclusão como uma forma de associação entre o conhecimento escrito e o objeto de investigação.

Assim, as inquietações que encaminham ao desdobramento e produção desse trabalho somam-se aos referenciais bibliográficos, mas não se esgotam neles. Com a formação continuada, o espaço de percepção torna-se mais amplo e repercute na forma como docentes interagem e promovem a construção de uma educação verdadeiramente justa, igualitária e que

impulsione o pleno desenvolvimento cidadão. Bem como, torna claro as contradições e especificidades de contextos morais da profissionalização da docência, supondo o estímulo crítico desses profissionais em relação a carga política que envolve esse saber.

Logicamente, existe uma condição de sistema e estrutura assalariada responsáveis pela precarização das atividades docentes que merecem atenção, considerando seus impactos nas relações de trabalho. Essas variações serão consideradas posteriormente nas discussões que se seguem, entendendo que as últimas transformações na educação surgem a partir de um apelo econômico e por excelência neoliberal, considerando o atual contexto econômico das grandes potências.

Para tanto, a pesquisa se propõe qualitativa por utilizar-se de instrumentos que abordam a subjetividade dos comportamentos humanos e dos fenômenos sociais. Desde sua fase exploratória com a técnica de investigação bibliográfica até o desenvolvimento de entrevistas e pesquisa de campo, se estabelece como âmbito, analisar as teorias que circundam as ideias de identidade docente, formação continuada e o ensino de sociologia.

Como abordado anteriormente, o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica sintetiza e antecede as outras fases do desenvolvimento investigativo, toma-se pois, a investigação bibliográfica como parte da fase exploratória, visto que o conhecimento alcançado nesse período se torna necessário para a compreensão adequada dos conceitos e termos utilizados ao longo da pesquisa, sobretudo nas pesquisas de campo e entrevistas.

Torna-se relevante constatar que a fase destinada à pesquisa exploratória representa para a investigação e para o investigador a intensificação e aprofundamento de questões relacionadas ao problema, visto que seu intuito está em apontar informações que permitam a variação de hipóteses ou percepções a partir da descoberta de novos saberes para que seja possível a introdução prática à pesquisa de campo.

Por pesquisa de campo compreende-se nesse processo investigativo o momento em que a pesquisadora se volta para a compreensão da comunidade estudada e seus vários aspectos culturais e sociais, considerando um momento de imersão nas formas de organização daquele grupo. Para que os registros feitos neste espaço possam ser combinados com a coleta de dados realizada na fase inicial bibliográfica foi desenvolvido um criterioso processo de análise das fontes, compreendendo que os estudos exploratórios-descritivos concedem à pesquisa descrições minuciosas de concepções e ações dos sujeitos participantes.

Como já mencionado, o estudo de campo tem como foco debruçar-se sobre uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, visto que ela pode estar relacionada à busca

pela compreensão de culturas, meios de organização ou interações sociais. Dessa forma, a pesquisa permitiu o desenvolvimento de uma observação direta de diversas atividades realizadas pelo grupo estudado e pode ser capaz de assimilar interpretações dos modos de convivência e organização.

Torna-se válido lembrar que esses procedimentos são passíveis de combinação com variadas técnicas investigativas para a captação de informações, a depender do tipo de pesquisa e critério adotado pelo pesquisador, desde que se tenha em vista a compreensão sobre a gênese de diferentes contextos culturais e históricos a respeito da temática pesquisada.

No estudo de campo, o pesquisador consegue conduzir a maior parte do seu trabalho no próprio espaço estudado, pois nessa técnica é enfatizada a relevância do pesquisador ter estabelecido um vínculo direto com os participantes da pesquisa. Ao tempo em que também se exige dele uma imersão cultural na comunidade, considerando que ao mergulhar nessa realidade é possível compreender as regras, os costumes e as hierarquias que são estabelecidas no grupo estudado para o desenvolvimento da fase posterior.

No que concerne às entrevistas, sua finalidade esteve relacionada ao contato direto com os sujeitos entrevistados, e embora seja ampla a quantidade de formas de se utilizar a entrevista como recurso investigativo, optou-se pela entrevista estruturada considerando que ela exige o preparo prévio de um roteiro definido de modo que os mesmos questionamentos sejam realizados de forma igual para todos os participantes. Padroniza-se as perguntas para que as respostas “sejam comparadas com o mesmo conjunto de perguntas, e que as diferenças reflitam diferenças entre os respondentes e não diferenças nas perguntas” (Lodi, 1974, p.16 *apud* Lakatos; Marconi, 2001, p. 197).

As definições metodológicas e técnicas utilizadas e aqui apresentadas resultam de uma análise histórica, em que se constata que o desenvolvimento de abordagens qualitativas nas Ciências Sociais contribuíram para que os estudos sobre educação pudessem ser realizados com o rigor científico necessário para considerar a relevância temática. Pois, com o devido aprimoramento e adesão, “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (Minayo, 1994, p. 32) e que, inevitavelmente, não podem ser reduzidos a variáveis.

Associado a esse aspecto, Imbernón (2022) compreende que com o início da valorização do sujeito na educação, iniciou-se um movimento de relevância a sua bagagem sociocultural e a sua força exercida no desenvolvimento educativo e cognitivo dos educandos. Da mesma

forma, percebe-se uma sutil inspiração desses valores nas ciências com um início de valorização à condição humana e suas subjetividades.

Logo, a relação entre educação e ciências sociais através da pesquisa científica qualitativa tornam-se aspectos complementares e passam a beber de fontes semelhantes. Em ambas situações provoca-se a redefinição do profissional docente e o surgimento de uma nova era nos sistemas educativos, bem como a necessidade do desenvolvimento de um novo olhar para o pesquisador social.

Compreendendo a necessidade de aproximação ao objeto de estudo, a utilização da entrevista como técnica para coleta de dados condiz com a problemática e com os levantamentos apontados até o presente momento. Seguindo uma sequência lógica acerca das fases que se correlacionam para a produção da pesquisa, com a experiência de outras técnicas, desenvolve-se a fundamentação necessária para a construção de um roteiro estruturado alinhado aos objetivos da entrevista, formando uma organização dos instrumentos de investigação em que se estabelece o desenvolvimento e construção das perguntas que a norteiam.

Desse modo, iniciado o processo de coleta de dados através das entrevistas, essas informações somam-se aos aspectos etnológicos da pesquisa e correlacionam-se a outros aspectos da coleta de dados. Assim, entram em destaque os atores sociais que possibilitam a existência do processo descrito. Dessa forma, é preciso encarar esse processo com seriedade para não confundi-lo com um bate papo informal para que forneçam material empírico e denso o bastante para ser tratado como fonte. Assim como relata Duarte (2004) no trecho a seguir,

A realização de uma boa entrevista exige: a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados — não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”); b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo — egos focais/informantes privilegiados —, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo); c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas); d) segurança e auto-confiança; e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (Duarte, 2004, p. 216).

Por concordar com o que a autora traz a respeito da necessidade de compreender o contexto durante o ato da pesquisa, as entrevistas foram realizadas com um grupo específico de professores e professoras de Sociologia distribuídos nas escolas do Sertão do Alto Pajeú. Os sujeitos da pesquisa foram convidados a relatarem suas experiências profissionais e privadas

acerca de suas posições hierárquicas, sua autonomia mediante a instauração de políticas públicas e estrutura sistemática, bem como os valores que fecundam seu ofício.

A interação relatada para o desenvolvimento da entrevista sucede o processo de formação continuada ofertado, na qual a pesquisadora que ocupa também o papel de formadora desses profissionais realiza o início do processo de investigação com a análise e observação dos apontamentos, questionamentos, críticas e desabafos que são trazidos por esses profissionais e que geram a inquietude sobre a relevância da construção de narrativas. Considerando o que Miguel Arroyo (2013) questiona sobre as vozes desses profissionais que em sua maioria não são narradas e tampouco ouvidas.

A pesquisa qualitativa conta ainda com uma característica primordial: por ser cíclica, ela garante a possibilidade da realização de procedimentos que podem ser reavaliados e darem início a novos ciclos, ou até mesmo finalizá-los. Assim, através das narrativas produzidas pelos profissionais mencionados foi possível remodelar hipóteses não condizentes com a realidade apresentada após a coleta de dados. Para tanto, as perguntas se dividiram em três pontos focais: Ação profissional, concepção do contexto cultural e aspectos identitários.

Com a divisão pautada nesses três eixos centrais buscou-se localizar pontos estratégicos de convergências e divergências entre os entrevistados, posto que cada questionamento tinha como objeto buscar uma compreensão subjetiva em relação aos conceitos analisados. No que se refere ao primeiro grupo de perguntas presente no questionário buscou-se compreender as percepções pessoais que os interlocutores possuem quanto a sua carreira institucional e sua percepção referente às principais transformações estruturais ocorridas nesse período com relação a sua formação continuada.

Para isso, a coleta de dados surgiu das respostas oferecidas pelos interlocutores para as perguntas: **01.** Nome completo (não é obrigatório). **02.** Há quanto tempo você leciona na rede estadual de ensino de Pernambuco? **03.** Qual a sua área de formação? **04.** Quais componentes curriculares você leciona atualmente? Você possui formação para todos eles? **05.** Até 2021 a formação continuada para professores de Ciências Humanas e Sociais não acontecia de forma regular pela Gerência Regional de Educação do Sertão do Alto Pajeú, quais os reflexos disso em sua prática docente? **06.** Após a regularização da formação continuada para o grupo de Ciências Humanas na GRE Sertão do Alto Pajeú, você percebe alguma modificação em sua prática?. Com um primeiro bloco de perguntas alinhadas às autopercepções em relação às suas atuações.

Com o segundo bloco de questões, as perguntas diziam respeito às mudanças estruturais provocadas com a reforma educacional do ensino médio do ano de 2017 e como essa ação impactou nas atividades pedagógicas dos professores entrevistados, no que corresponde à formação continuada, eram elas: **07.** Como a formação continuada te faz refletir sobre a sua prática? **08.** Como professor(a) que encontra-se atuando no componente de Sociologia, mas formado em outras áreas, quais são as principais dificuldades encontradas? **09.** Que espaço a Sociologia ocupa em seu planejamento quando considerado a proposta de interdisciplinaridade presente no currículo do ensino médio em Pernambuco?

Para finalizar, o terceiro ciclo de questionamentos sintetiza-se nos aspectos identitários dos entrevistados, como, **10.** O que você entende por Identidade docente? **11.** Você se vê como professor de Sociologia? **12.** Quais elementos fazem com que você se perceba como professor de Sociologia? **13.** A sua identidade docente se estende a sua atuação, independente do componente que encontra-se lecionando ou ela diz respeito ao componente de sua formação acadêmica? **14.** Ao realizar o seu planejamento, qual espaço a didática e o conhecimento teórico referente ao tema abordado ocupam nele? **15.** Quais motivos te motivam ou não a ir para os encontros formativos da área de Ciências Humanas e Sociais?

Esses questionamentos foram responsáveis por apresentar relatos intensos sobre aspectos filosóficos, subjetivos e morais que os interlocutores anseiam, chamando uma profunda atenção para a necessidade de expressar-se e ser ouvido que muitos profissionais da educação incorporam por se sentirem constantemente invalidados em suas lutas ou excessivamente romantizados em suas aspirações.

Arelado a eles encontra-se um dado também alarmante apresentado por Miguel Arroyo (2013) ao relatar que junto aos anseios desses profissionais está envolvido também a crise da escola pública que passa por um gritante processo de desvalorização e constante subestimação. O quadro é assombroso se pensado que a matriz primária da educação republicana baseada na educação cidadã e que tem como meios para isso com a escola pública encontra-se por completo desacreditada de suas forças com ataques externos recorrentes.

Compete ressaltar que os dados coletados junto aos entrevistados, com a aplicação das entrevistas, foram analisados sem o desejo ou presunção de universalizar as percepções subjetivas trazidas pelos participantes. Pelo contrário, buscou-se um aprofundamento no que diz respeito às percepções que educadores de diferentes contextos culturais e escolares conclamam em relação a sua prática e como isso relaciona-se ao desenvolvimento de seus

planejamentos diários. Assim, todo trajeto feito até a esse momento reflete a busca pela associação entre realidade experimentada e construção teórica.

## 2.2 OS CAMPOS DA PESQUISA

Toda pesquisa se inicia por um problema, uma questão ou uma dúvida, aspecto que não difere nas ciências sociais e encaminha a produção de novos aprendizados. Isso se deve a necessidade de compreender e explicar que faz parte do desenvolvimento histórico humano mesmo antes da utilização de conceitos técnicos e metodologias consagradas. Desde seus primórdios, a humanidade preocupa-se com o esclarecimento de determinados fenômenos e promoveu através de décadas e geração em geração a criação de um método científico de pesquisa. Como aponta Chizzotti (2005), ao investigar o mundo, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os seus problemas a fim de munir-se de conhecimentos e saberes de modo a intervir e reconstruir a sociedade em que se encontra inserido. Sendo assim, investigar está intrínseco à percepção de sobrevivência e transformação da humanidade.

Nessa tarefa, toda capacidade e energia é concentrada nos instrumentos e métodos que o encaminhe à coleta de dados. Na tentativa de compreensão ou até mesmo elucidação do problema, a delimitação de etapas tornou-se naturalmente o início de um ciclo de investigação. As definições desses aparatos logo se configuram em um espaço regulamentado por interesses e expectativas, e diferente do que se costuma apregoar, a ciência não se cobre com o manto da imparcialidade, mas sim com a adoção de métodos e técnicas que façam com que as experiências que conduzem o pesquisador interfira minimamente na observação e gerência do processo, para tanto, o uso de regularidades e leis na exploração ativa.

Dessa forma, a pesquisa exposta no presente trabalho resulta das experiências que marcam o processo de nossas transformações de ideias. Sua relevância sobressai na pesquisa sociológica por conduzir um processo que se propõe analisar aspectos sociais e interacionais de um grupo específico, utilizando-se de procedimentos metodológicos próprios da ciência. Por essa razão nos cabe a descrição classificatória para a sua compreensão por parte do leitor que explora esse trabalho de conclusão de curso.

Observando a vida cotidiana em seu contexto ecológico, ouvindo as narrativas, lembranças e biografias e analisando documentos obtém-se um volume qualitativo de dados originais e relevantes não filtrados por conceitos operacionais, nem por índices quantitativos. A pesquisa qualitativa pressupõe que a utilização dessas técnicas não deve construir um modelo único, exclusivo, estandardizado. A pesquisa é uma criação que mobiliza a acuidade inventiva do pesquisador, sua habilidade artesanal e sua perspicácia para elaborar a metodologia adequada ao campo de pesquisa, aos problemas que ele enfrenta com as pessoas que participam da investigação (Chizzotti, 2005, p. 85).

Ao procurar compreender as experiências e representações apresentadas pelos professores e professoras de Sociologia, a fim de confrontar aos conceitos e teorias analisados esse trabalho se enquadra no campo das pesquisas qualitativas, posto que em suas mais diversificadas etapas estão centralizadas nas discussões a preocupação em estabelecer uma relação de interpelação dos fenômenos observados, bem como a consideração em relação aos conhecimentos produzidos no contexto das experiências individuais e coletivas do grupo pesquisado. Reforça-se a utilização da pesquisa qualitativa ao considerar como aponta Chizzotti (2005) que nesse tipo de pesquisa todas as pessoas que participam dela são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam.

Assim, o pesquisador não transforma-se em um mero descritor passivo, ele partilha desses problemas, ele experimenta o espaço e por consequência insere-se adequadamente ao contexto cultural dos atores sociais. Essa ação pode provocar movimentos contrários por parte específica da sociedade mediante a relação ideológica e política que se estabelece em meio a condução da pesquisa. Para esses, torna-se importante lembrar que ao se envolver nas tramas sociais toda e qualquer produção torna-se política ou, ao menos, resultante dela. A própria organicidade da vida com os interesses sociais dos sujeitos fazem do conhecimento um produto passível de tomadas de consciência. Tais aspectos encontram-se presentes nas percepções apresentadas por Florestan Fernandes em sua obra intitulada, “O padrão do trabalho científico dos sociólogos brasileiros”.

Mesmo no campo em que as atitudes dos cientistas parecem ser neutras atrás delas ocultam-se inspirações intelectuais que se associam a concepções filosóficas, políticas, religiosas, etc., das quais não se poderiam dizer que sejam selecionadas e aceitas segundo os critérios do pensamento científico. Como Waddington conseguiu demonstrar, a condição de cientista não isenta ninguém de agir com responsabilidade perante escolhas que não podem ser feitas em termos estritos de ciência. O essencial para o cientista moderno é proceder tais escolhas segundo uma estratégia consciente que lhe permita realizá-las sem prejuízo à atitude e ao conhecimento científico e tendo em mira as vantagens que elas representam para a evolução da civilização científica (Fernandes, 1977, p. 52).

Nesse aspecto, reforça-se que não se torna interesse nesse trabalho a produção de uma pesquisa livre do rigor e caráter científico, o que se explica se conecta com a percepção da pesquisa qualitativa e institucionalização das atividades científicas justamente por envolver a utilização de técnicas e métodos adequadamente relevantes para o desenvolvimento de teorias e conclusões que embora estejam conectadas a valores ideológicos ainda se enquadram na pesquisa científica ao elaborar uma perspectiva de elevada “reflexão coletiva ao conhecimento



crítico, por essa razão cria-se uma relação dinâmica entre o pesquisador e o pesquisado que não será desfeita em nenhuma etapa dessa pesquisa” (Chizzotti, 2005, p. 83).

Dada a relevância de proporcionar familiaridade ao problema, foram considerados aspectos metodológicos relativos às fases do processo. Inicialmente, a fase exploratória da pesquisa marca o processo investigativo com a utilização de fontes bibliográficas e documentais, seguido pelo trabalho de campo com a combinação de técnicas e métodos necessários para assegurar uma coleta de dados condizentes à utilização da entrevista. Com o tempo dedicado aos métodos preliminares e o desenvolvimento de uma metodologia condizente ao que se almeja com relação ao objeto, é levado a cabo o trabalho em campo. Para que assim, o tratamento do material nos conduza à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo, como nos indica Minayo (1994).

Logo, o cerne da motivação teórica para o desenvolvimento e progresso da pesquisa estará baseado na obra “Saberes docentes e formação profissional” de Maurice Tardif (2014) em que se aborda o processo histórico e contextualizado em que se produz a identidade docente, desde os primeiros passos no percurso das licenciaturas às influências de políticas públicas, valorização profissional, valores éticos e morais desse educador e as relações sociais estabelecidas com os estudantes.

Para uma completa compreensão do cenário social político que envolve as teorias abordadas na pesquisa bibliográfica, utilizou-se da pesquisa documental como recurso para compreender o papel exercido pelos documentos de caráter normativo como o currículo do Estado de Pernambuco, a Lei 13.415 intitulada de lei da reforma do ensino médio de 2017, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras complementares.

Conta-se também com documentos de caráter normativos, como portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018 que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio e o documento orientador da portaria nº 649/2018 do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio publicado pelo MEC que “tem como objetivo geral dar suporte às unidades da federação na elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio” (MEC, 2018, p. 05).

Articulando ainda com os valores que se encontram relacionados aos obstáculos da construção da identidade docente sob a ótica das condições neoliberais que paulatinamente ocupam novos campos na educação básica, a partir das contribuições de Christian Laval (2019),

sobretudo com o desenvolvimento do novo ensino médio e as alterações no campo das Ciências Humanas e Sociais.

Assim, pesquisa bibliográfica e documental se coadunam a fim de estabelecer bases sólidas o suficiente para posteriormente sustentarem as proposições levantadas em pesquisa de campo. A captação da informação sistemática presentes nas fontes documentais foram utilizadas para estabelecer os marcos legais que envolviam os conceitos estudados, suas classificações e seleção de teorias passíveis de correlação às hipóteses propostas. Posteriormente sua utilização ou descarte se definiu através do montante estabelecido por meio da observação participante no campo da pesquisa.

Dessa forma, a pesquisa encontra-se ainda no campo das pesquisas descritivas por ter como uma de suas técnicas a observação participante, buscando a análise das características de um grupo específico na perspectiva de encontrar a existência de associações entre variáveis. Assim, ela irá se valer de técnicas de pesquisa que mesclam a utilização de fontes de papel e as fornecidas por pessoas, como explica Antônio Carlos Gil (2002) em sua obra “Como elaborar projetos de pesquisa”.

Considerando como contribuição a utilização da pesquisa de campo, visto que esse estudo tende a apresentar um maior aprofundamento em relação às interações e interferências sociais entre professores e professoras, optou-se por manter a pesquisa seguindo as proposições elencadas por Roy Wagner (2017) ao descrever em sua obra “A invenção da cultura”, a necessidade de aproximar-se da cultura que se procura compreender por meio de uma imersão cultural a partir de atividade criativa resultante dos choques culturais que surgem ao lidar com o fenômeno do ser social. Logo, as formações bimestrais realizadas com os professores são vistas aqui como ponto crucial para o desenvolvimento da observação participante iniciando o trabalho em campo.

Dessa forma, o campo da pesquisa será a formação promovida em serviço em que se utilizará da observação participante nas atividades realizadas pelo grupo estudado para captar explicações e interpretações que permeiam os seus pensamentos em relação a chegada do novo ensino médio após o ano de 2021 e como isso reflete nas suas auto percepções e identidades. Essas representações sociais serão responsáveis por dar suporte a construção dos questionamentos presentes na entrevista, possibilitando que a abordagem apresente informações significativas.

A entrevista é uma forma de colher informações baseadas no discurso livre do entrevistado e pressupõe que o informante é competente para exprimir-se com clareza sobre questões da sua experiência e comunicar representações e análises suas, prestar informações fidedignas, manifestar em seus atos o significado que tem no contexto em que eles se realizam, revelando tanto a singularidade quanto a historicidade dos atos, concepções e ideias (Chizzotti, 2005, p. 93).

O referido procedimento tornou-se possível por contar com uma delimitação acurada dos profissionais que seriam entrevistados. Após a definição de quem seriam os professores e professoras convidados a participar da entrevista, já com produção dos questionamentos em mãos, iniciou-se o processo de coleta com a aplicação dessas questões aos professores que se encontram lecionando o componente de Sociologia.

Aparentemente, o procedimento pode soar, para quem lê, como mais um aspecto rotineiro e comum da investigação, contudo, nesse momento algumas intempéries começaram a surgir. Dentre as dificuldades localizadas estavam o número mínimo de professores de Sociologia nas escolas observadas, seguido por um número ainda menor desses profissionais com a formação acadêmica no componente mencionado, já que em sua maioria são profissionais de outras áreas do conhecimento que o lecionam, considerando carga horária e aspectos burocráticos. Logo percebeu-se que era preciso lidar com essas adversidades para que a pesquisa caminhasse. Contudo, considerando os ensinamentos propostos por Wright Mills sobre a imaginação sociológica, o que parecia ser fim, abriu caminho para um novo ciclo e perspectivas de abordagem.

A imaginação sociológica, quero lhe lembrar, consiste em parte considerável na capacidade de passar de uma perspectiva para outra, e nesse processo consolidar uma visão adequada de uma sociedade total e de seus componentes. É essa imaginação que distingue o cientista social do mero técnico (Mills, 2009, p. 23).

Através do trabalho artesanal realizado conforme as informações chegavam, aspectos como a falta de professores formados no componente deixaram de ser empecilho para se tornar também aspecto de análise. As percepções trazidas por esses profissionais tornaram ainda mais amplas as possibilidades de debate e, sobretudo, a necessidade de alçar as vozes desses professores e professoras. Logo, seria necessário adaptar as perguntas, pois duas problemáticas surgiram nesse aspecto, a primeira girava em torno de que não bastava pensar apenas em perguntas para professores de História, Geografia e Filosofia (Componentes da mesma área), era preciso pensar também em perguntas para os professores de outras áreas que também lecionam a Sociologia.

Aqui abre-se um parêntese para explicar de forma metódica o motivo dessa preocupação. Ao se constatar que o número de professores que lecionam Sociologia e que não

possuem a formação nesse componente é alto, surgiu como hipótese a ideia de que seriam profissionais de outras disciplinas os responsáveis por realizar esse trabalho, nesse caso componentes da mesma área de estudo, como História, Geografia e Filosofia, porém, a realidade trazia que além desses profissionais haviam outros responsáveis pela execução dessa tarefa. Eram eles, professores de Língua Portuguesa, Matemática e Física.

Portanto, era preciso ir em busca desses profissionais que não se faziam presentes nas formações continuadas e por assim dizer, não estavam inseridos diretamente no campo de pesquisa. Dessa forma, iniciou-se um processo de busca acerca da localização desses profissionais para que suas contribuições estivessem presentes na coleta de dados e nessa escrita.

Assim, o que parecia o início de um procedimento corriqueiro exigiu da pesquisadora um jogo de ações cuidadosamente minucioso, pois seu resultado interferiria diretamente na legitimidade e veracidade dos fatos. Solucionado esse aspecto, era preciso encarar agora uma outra problemática que envolvia as entrevistas: As relações de poder.

Se são as experiências de vida que são responsáveis por alimentar o trabalho intelectual, esse trabalho por consequência envolve uma fusão entre vida pessoal e intelectual e logo o que parecia ser indivisível já não se caracteriza mais dessa forma. Relata-se esse aspecto aqui por considerar que essas relações existentes terminam por influenciar também no processo investigativo. Ao se colocar na posição de investigador/pesquisador em uma entrevista, automaticamente é considerado pelos entrevistados o jogo de poder que envolve os conhecimentos naquela troca. Dessa forma, perpassa pela ação daquele que conduz a entrevista a sensibilidade necessária para que esse não seja um empecilho para uma coleta de dados aprimorada.

Os impactos apontados anteriormente são relevantes, pois, os dados não são um acumulado de coisas isoladas, acontecimentos fixos, que podem ser coletados em um simples momento de observação. “Eles se dão em um contexto flutuante de relações: São fenômenos que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, revelações e de ocultamentos” (Chizzotti, 2005, p. 98).

Uma outra preocupação presente na condução da pesquisa gira em torno dos dilemas éticos que envolvem a utilização de pessoas, considerando os limites científicos para pesquisadores. Para Marilena Chauí (2006), a ética se estabelece como uma reflexão para a conduta moral, sendo assim, na ciência ela é responsável por garantir a padronização de ações que não coloquem em risco a vida daqueles que se encontram presentes na pesquisa.

A fim de garantir a segurança dessas pessoas, foi firmado através do Termo de consentimento livre e esclarecido o resguardo de sua imagens e áudios, bem como o direito ao anonimato e privacidade, informando ainda que a participação se reflete de forma voluntária sem retorno financeiro ou quaisquer tipos de custo. Assim, a confidencialidade do trabalho se reflete como ponto primordial, considerando a todo instante as relações profissionais que envolvem a pesquisa e os critérios científicos.

Churchill e Peter (2005) acreditam que a relação entre pesquisador e participantes deve ser mantida dentro dos rígidos limites éticos e que para desenvolver, de forma ética, uma investigação é necessário que o respondente não possa sofrer nenhum tipo de dano físico, desconforto, dor embaraço ou perda de privacidade (Leite, 2010, p. 04).

Desse modo, por compreender a relevância da integridade pessoal, são respeitadas e utilizadas nessa pesquisa os códigos de ética que padronizam e formalizam os procedimentos citados ao longo do texto de forma individual conforme prescrevem a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que através da resolução de nº 246/97 implementam as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos.

### 2.3 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

É comum pesquisadores pensarem, erroneamente, que ao chegar à fase da análise de dados, se está no final da pesquisa. Isso decorre da perspectiva linear que muitos pesquisadores mantêm a respeito desse processo. Contudo, como já mencionado, a pesquisa qualitativa tem por excelência um desenvolvimento cíclico, sua ação nunca se encerra em determinado ponto, posto que ela encontra-se sempre à disposição de novos procedimentos quando necessário.

Por essa razão, os dados coletados através da entrevista não se esgotam neles, as reflexões propostas com a sua categorização e sistematização com ênfase nas subjetividades nos apresentou que as unidades de registro e contexto são conceitos, por vezes, não assimilados ao conhecimento dos entrevistados, mesmo que estejam intrínsecos aos seus contextos sociais e profissionais. Essa constatação provocou uma genuína preocupação acerca das ações de ensino e percepção desses professores, considerando que toda a produção volta-se a conceitos necessários aos saberes docentes. Afinal, a teoria carece de uma ordem sistemática, na medida em que a sua organização se dá em contexto de assimilação em que os membros da comunidade pesquisada a tomem e partam da reflexão à ação.

Em virtude desses aspectos, surge como proposta de intervenção pedagógica um momento formativo com a discussão desses saberes a fim de promover uma reflexão sistemática

considerando as próprias acepções informadas pelos entrevistados, contribuindo para que os conceitos tornem-se operativos, na medida em que permitem ao investigador trabalhar com eles no campo. Além de possibilitar uma abordagem criativa de percepção por parte dos próprios educadores em relação a sua prática educativa, mas também em contato direto aquilo que encontra-se mais intimamente ligado às identidades docentes.

A urgência no desenvolvimento dessa proposta advém da certeza de que o trabalho docente é uma das modalidades de maior importância no contexto educacional e construção do pensamento coletivo em sociedade, por essa razão, é latente a necessidade de desenvolver junto a educadores uma ação frequente de formação continuada que lhes faça pensar e repensar sobre suas práticas e seus impactos na vida coletiva. Para Libâneo (2013), a educação é também uma ação socialmente determinada na medida em que parte das finalidades que envolvem o trabalho docente são determinadas por exigências sociais, políticas e ideológicas que configuram a conjuntura social a qual essa estrutura encontra-se subordinada. Assim, refletir sobre a própria ação profissional coloca o ator social em uma posição de consciência crítica sobre o quanto cada um desses moldam a sua prática pedagógica.

Em função dos aspectos mencionados, a intervenção pedagógica aconteceu junto ao grupo de professores e professoras de Sociologia que participam rotineiramente do processo de formação continuada oferecido pela Gerência Regional de Educação em que a autora deste trabalho atua profissionalmente. Com uma proposta de sistematização sobre os conhecimentos teóricos produzidos acerca da identidade docente, bem como uma abordagem conceitual dessas produções, a formação possui como problemática central a compreensão sobre como a identidade docente sofre com interferências internas e externas ao campo da educação, sem deixar de lado as contribuições e experiências apresentadas pelos profissionais envolvidos nesse momento.

Detendo como temática “A construção da identidade docente e seus desafios em tempos neoliberais”, o momento formativo tem por intuito contribuir com o processo de formação continuada necessário a prática docente, na medida em que objetiva promover aos envolvidos um espaço voltado ao autoconhecimento e reflexão sobre as questões estruturais que permeiam o fazer pedagógico desde os contatos estabelecidos no processo de ensino e aprendizagem com os estudantes à forma como lidam com as relações de poder presentes na organização burocrática escolar.

Crentes de que as finalidades educacionais são sempre sociais, reflete-se que é por meio da ação educativa que o meio social exerce influência sobre os indivíduos e estes ao assimilarem

essas influências, se tornam capazes de desenvolver-se ativamente para a transformação do meio social. Mas isso só se torna possível a partir do momento em que essa tomada de consciência surge no íntimo desses profissionais, pois através dela são sinalizados aspectos adormecidos sobre os aspectos éticos e morais que envolvem o ofício de educadores espalhados por todo o mundo.

Em sentido amplo, a educação compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem socialmente, nesse sentido, a prática educativa existe em uma grande variedade de instituições e atividades sociais decorrentes da organização econômica, política e legal de uma sociedade, da religião, dos costumes, das formas de convivência humana. Em sentido estrito, a educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino mediante uma ação consciente, deliberada e planejada, embora sem separar-se daqueles processos formativos gerais (Libâneo, 2013, p. 15).

O que se almeja com essa abordagem é demonstrar que o foco da pesquisa se realiza em uma tentativa de promover com o conhecimento coletado uma forma de estímulo para os atores sociais envolvidos e demais camadas da sociedade que sofrem com a sua interferência um caminho de possibilidades de novas percepções que só podem ser analisadas se coletadas com respeito a legitimidade das informações. Por esse motivo, o pesquisador se caracteriza como parte fundamental da pesquisa qualitativa, pois seu caráter de identificação é responsável por conduzir a compreensão dos fenômenos estudados e promover ideias transformadoras para a realidade estudada.

A proposta de formação se estabelece aqui como caminho, pois com a disseminação das ideias presentes na metodologia, pode-se contribuir de forma coletiva para uma formação que ultrapassa os muros escolares, mas que reflete em uma possível autoavaliação por parte desses profissionais. Para tanto, a abordagem realizada se inicia com um momento de definição dos objetivos que se deseja alcançar com a realização dessa atividade.

Como procedimentos metodológicos foram abordados no momento formativo espaços de escuta, desenvolvimento de atividades de leitura e reflexão, desdobramento de oficinas focadas na produção de escrita dos profissionais presentes e processos avaliativos. Como forma de tornar claro ao leitor a compreensão sobre os procedimentos realizados, todos os movimentos executados durante a formação encontram-se anexados em um portfólio ao final deste trabalho como forma de explicitar o passo a passo idealizado e realizado junto aos educadores presentes.

Ainda é de extrema relevância ressaltar que a definição dessa ação resulta da escuta promovida pelas entrevistas. Nelas ficou claro a necessidade de dar voz e ampliar os saberes produzidos pelos próprios professores e professoras para eles e entre eles. Cotidianamente, um

vasto compilado de sabedorias e culturas são produzidas e transformadas nos cenários das salas de aula, mas ficam mascarados, guardados em armários, armazenados em papelada burocrática. Assim, o espaço de formação contribui também, para possibilidades de trocas de experiências profissionais e até mesmo pessoais no que diz respeito às suas identidades e construções.

A socialização e reflexão sobre as ilustrações proporcionadas pelos professores e professoras nas entrevistas propiciam igualmente a análise histórica das transformações que envolvem as bases educacionais em diferentes momentos, visto que a idade de tempo de serviço entre os profissionais possui uma variação entre 2 e 21 anos de experiência. Assim, o encontro proporcionado pela formação continuada, promove constantemente choques culturais entre os atores sociais estudados, por serem frutos de contextos históricos e educacionais de tempos e sociedades distintas.

Ambiciona-se ao disseminar a proposta didática de ação formativa e o seu desenvolvimento que haja a possibilidade de direcionamento, a busca e encaminhamento para a análise da identidade docente, posto que a partir do momento em que esse profissional passa a fortalecer a sua didática e interação com outros educadores, é fortalecido também um processo de mudança que o situa no centro da comunhão de saberes e que por hora, culmina em um processo de análise das necessidades de adaptações à realidade inserida, instigando-o a pensar questões sociais e culturais que circundam sua comunidade escolar, educandos e seus preceitos éticos, enquanto responsável por promover a atividade social que resulta diretamente na construção cultural dessa sociedade. Conforme apresenta Imbernón em sua obra “Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança” (2022).

Formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto. Isso implica uma mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais, já que isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social (Imbernón, 2022, p. 15).

Para tanto, utilizou-se da premissa que os professores (as) presentes nos momentos formativos se assemelham a comunidades sociais, onde se mantém presentes diversos jogos de poder submetidos ao vasto campo da modernidade, equilibrando-se entre a sua fragmentação identitária concomitante a sua possível desintegração, mas que por ora, resistem nas articulações daquilo que outrora já fora sólido.

Para Imbernón (2022), a formação continuada necessita urgentemente de uma renovação adequada à nova comunidade que ocupa os bancos das instituições educativas e essa redefinição só será possível se compreendido que a competências cobradas a esses profissionais



são diferentes das noções niveladoras de conhecimento propostas outrora. Para isso, é necessário que haja autonomia para resolução de problemas intrínsecos à prática.

Hoje a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: Motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente (Imbernón, 2022, p.14).

A formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão impactam no ofício primordial da ação docente: lecionar. O ato pode parecer deliberado, mas a definição de conceitos e vertentes ideológicas que moldam o trabalho pedagógico derivam das batalhas cotidianas que são travadas nas estruturas econômicas e sociais. Pensar a ação profissional docente sem considerar tais aspectos reduz a vasta atuação desses professores em mera atividade rotineira, quando na verdade toda essa carga filosófica afeta a forma como atuais e futuras gerações enxergam a vida coletiva no planeta terra.

Posteriormente, essa discussão será invocada de forma mais efetiva, considerando os apontamentos levantados pelos profissionais ao longo das entrevistas, entre elas estão a noção de fracasso escolar, condições insalubres de trabalho, impactos psicológicos no que diz respeito a desvalorização e fatores de ordem estrutural que refletem em suas condutas, que por excelência devem ser debatidos em momentos formativos.

É também de suma importância enaltecer que com as proposições apresentadas não se preocupam em estabelecer um dedo apontado a possíveis culpados por um provável fracasso e crise escolar, especialmente no que diz respeito ao trabalho realizado por professores e professoras. De modo contrário, o que se anseia com o presente trabalho é uma abordagem que aponte que não existem culpados, mas uma estrutura social que impacta diretamente na ação social dos integrantes da sociedade.

### 3 O ENSINO MÉDIO E SEUS (DES)CAMINHOS NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Este capítulo constitui a união de esforços para sistematizar os conhecimentos acadêmicos acerca dos percursos realizados pela Sociologia no ensino médio, com o objetivo de analisar os aspectos curriculares e ideológicos que mobilizaram as chegadas e saídas do componente na educação básica. Tal qual compreender o desenvolvimento da educação secundária no Brasil considerando diferentes contextos e momentos históricos, sobretudo no que tange as transições promovidas pelas reformas educacionais.

Na tentativa de correlacionar a produção acadêmica científica com os demais percursos metodológicos apresentados ao longo do primeiro capítulo, será discorrido sobre as transformações estruturais responsáveis por alterar os caminhos da Sociologia na educação básica e seus reflexos na construção da identidade docente dos profissionais que lidam com essas questões. Visto que ao conhecer o percurso histórico realizado pela disciplina justifica-se a metodologia e intervenção aqui apresentadas.

Por essa razão, utiliza-se ainda da historiografia acerca da educação no Brasil relacionada a estudos desenvolvidos com foco na transformação de saberes diversos em disciplinas escolares, sobretudo no ensino de Sociologia, considerando o que possibilitou a sua presença em currículos escolares e que fazem com que elas sejam vistas como essenciais na formação de futuras gerações.

#### 3.1 O QUÊ E PARA QUEM ENSINAR?

Quais critérios são responsáveis por definir a ocupação de determinados saberes nos espaços curriculares? Quem são os atores sociais que definem sua relevância? E para quem é pensado esse projeto curricular? Todos os dias professores e estudantes ocupam as mais diversas salas de aula por todo o mundo enquanto lidam com esses questionamentos, mesmo que indiretamente. Pois, eles envolvem os itinerários de trabalho, as formas de resistência, à política estrutural e, por que não dizer, as suas próprias identidades.

Tais ponderações são importantes porque aguçam a pergunta de maior relevância nesse contexto: Que tipo de conhecimento os currículos oferecem aos estudantes da educação básica?

Comumente, o currículo é confundido com uma mera lista de componentes curriculares que devem ser ensinados na educação básica e que junto a ele encontram-se dispostos os objetos do conhecimento que estão correlacionados a essas “disciplinas”, fazendo com que se prevaleça a noção de que currículo nada mais faz que ser um guia para a ação de profissionais docentes no que concerne à condução do percurso de suas aulas.

Embora essa percepção não esteja completamente equivocada, é preciso pensar no currículo para além desses apontamentos e compreender que sua produção junto aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) reúne um conjunto amplo de situações e atividades que correspondem a condução macro e integral da escola e não apenas à sala de aula. Ele sistematiza o pensamento ideológico, os recursos materiais e humanos e mobiliza a construção de uma percepção sobre objetivo e finalidade pedagógica em consonância com os instrumentos citados.

Para Saviani (2016), o currículo é a própria escola em funcionamento, seu núcleo aponta a atividade primordial escolar: a de apresentar aos educandos o conhecimento, mas não apenas o científico, como também as diversas formas do saber. Contudo, ressalta que:

É necessário também não perder de vista que os conhecimentos desenvolvidos no âmbito das relações sociais ao longo da história não são transpostos direta e mecanicamente para o interior das escolas na forma de composição curricular. Isto significa que para a escola existir não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. E o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão e assimilação no espaço escolar ao longo de um determinado tempo, é o que convencionalmente chamamos de “saber escolar”. E é nessa condição que os conhecimentos sistematizados passam a integrar os currículos das escolas (Saviani, 2016, p. 57).

Em um movimento dialético, o currículo seleciona e a escola expande os conhecimentos necessários. Resulta dessa ação uma hierarquização de conceitos e a seleção de conhecimentos, gerando uma sistematização de saberes que se encaixem de forma adequada a esse padrão, afinal, toda escolha de algo resulta na exclusão de outrem. Dessa forma, ao passo em que são definidos o que se considera essencial e o que oficialmente representa menos relevância, constrói-se a noção de disciplinas e grade curricular.

Para descobrir a gênese dessa especificidade, surge o campo da História das disciplinas escolares, que para Circe Bittencourt (2003) reflete-se em uma preocupação generalizada em identificar como os diferentes momentos históricos são responsáveis por constituir os saberes escolares e as discontinuidades no processo de escolarização. O eixo central desse questionamento não está na tentativa de responder o que a escola deveria ensinar e sim, por que a escola ensina o que ensina. “No próprio território dos currículos, da pesquisa e da produção teórica pode-se destacar a sociologia crítica do currículo e a pedagogia crítico social que apontaram na direção de desvendar os vínculos entre poder, currículo e acumulação” (Arroyo, 2013, p. 36)

Para Forquin (1992), essa tomada de decisão de quem conduz a produção de currículos e disciplinas escolares é influenciada pelos chamados “imperativos funcionais específicos”.

Esses imperativos seriam “os conflitos de interesses corporativos, disputas de fronteiras entre as disciplinas, lutas pela conquista de autonomia ou da própria hegemonia no que concerne ao controle do currículo” (Forquin, 1992, p. 43). O autor ainda ressalta que para além desses jogos de poder entram em disputa os interesses de grupos sociais heterogêneos e diversos em suas posturas ideológicas. Assim, a escola e a educação se tornam uma “carta na manga” de força política e simbólica.

Simbólico, pois a construção da realidade escolar passa a se concretizar através da intencionalidade de atores sociais responsáveis por pensamentos ideológicos dominantes capazes de se consolidar sobre as questões sociais e culturais de uma determinada sociedade ou grupo, o que aqui se materializa no poder exercido pelo currículo na ação de diferentes profissionais.

Dessa forma, se na vida extra escolar a criança ou adolescente tem acesso ao saber cultural popular, na escola ela passará a estabelecer contatos com a sistematização de outros saberes que serão diferenciados e denominados por saberes culturais e eruditos. Mas que, sobretudo, foram pensados e validados através de um movimento de luta entre diferentes classes sociais.

Torna-se válido salientar que não é desejo deste trabalho estabelecer um grau de importância entre esses dois saberes, mas apenas ressaltar que pensando em termos acadêmicos e curriculares, essa distinção encontra-se inerente ao trabalho pedagógico e muitas vezes a própria formação acadêmica dos profissionais que lidam com esses saberes encontra-se impregnada por esses valores e ideais. Gerando uma rede contínua de influências entre currículo, profissionais e comunidade escolar.

Em virtude desses apontamentos se torna necessário demonstrar a relevância de se compreender e analisar o currículo, visto que pensar sobre ele envolve pensar em toda a escola. Pensar sobre ele abarca pensar, sobretudo, aquilo que a escola faz de forma implícita e explícita. Assim, o currículo, na generalidade, se tornou uma temática com grandes debates, em que diversos estudiosos se debruçam para melhor compreender seus impactos. Como aponta Alves (2018) desde os anos de 1990, no Brasil, o currículo passou a ocupar grande destaque, ou seja, “tornou-se alvo privilegiado da atenção de autoridades, políticos, professores e especialistas” (Alves, 2018, p. 30). Divergem entre eles apenas os interesses que cada uma dessas figuras almejam.

Todavia, ao longo dos anos, a palavra currículo recebeu diferentes definições. Se, para muitos, a visão de currículo reforça o poder que as classes dominantes detêm sob a

escolarização e sua função de atender às estruturas econômicas, existe um grupo de estudiosos que se deleitam sob a idealização de uma escola como instrumento de diversidade cultural, política e social. Assim, o termo que evoluiu da ideia original de registro da vida estudantil alcança em diferentes contextos novos significados.

Na atualidade, num sentido mais corrente, o currículo passa a ser compreendido como um conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, tendo como referência alguma ordem de progressão, podendo referir-se para além do que está escrito/prescrito oficialmente (Forquin, 1996 *apud* Souza Junior e Galvão, 2005, p. 395).

Segundo Goodson (1995), a palavra currículo deriva da palavra latina *scurrere* que pode ter como tradução literal o termo “correr”, referindo-se a ideia de algo a percorrer. Ironicamente, essa é a sensação que muitos profissionais sentem ao lidar com ele, mas esse é um aspecto que posteriormente será analisado de forma minuciosa. Por ora, reflete-se a percepção de Forquin, em que é possível constatar que em ambas as situações e nas demais que se pode analisar, a palavra currículo perpassa o sentido de organização estrutural escolar, abarcando saberes, disciplinas escolares, objetos e materiais de ensino.

Mas a noção sobre currículo não é a única que se transforma ao longo dos anos, junto a ele se adaptam também os conceitos intrínsecos a sua construção e materialização, o conceito de disciplina, por exemplo, é um desses casos. Após a primeira guerra mundial, o termo que por anos esteve relacionado ao comportamento humano deixa de ser sinônimo exclusivo de conduta e passa a ser utilizado também como meio de classificação para os objetos de ensino escolar, como indica Goodson (1995).

Dessa forma, ao passo em que a escola enfrentava diversas transições, os currículos e as autoridades competentes passam a ter como obrigação desenvolver um ambiente de aprendizagem adequado às exigências da época. Isso afetou políticas educacionais por todo mundo e levantou um alerta para os novos objetivos que tinham a escola e, sobretudo, a escola pública com seu processo de massificação e ocupação por novas classes sociais que não apenas elitistas.

Em razão disto, com a expansão do mercado de trabalho industrial promovida pela ascensão da primeira guerra mundial com sua produção mecânica de armamentos e derivados, a ocupação de trabalhadores em fábricas, fizeram com que empregadores passassem a cobrar de seus subordinados uma formação adequada a sua condição de proletário industrial, entregando à educação o papel de formadora desse tipo específico de “cidadão-trabalhador”.

Para Saviani (2016), historicamente, a educação escolarizada, por ser a responsável pela disseminação da cultura letrada e por conduzir um processo educativo sistemático, passou a ser

tratada como a forma correta de educação e formação de sociedade, assumindo força em relação às demais formas de educação. Esse processo fez com que ela passasse a ser tratada como o eixo de todo e qualquer processo produtivo. “E as necessidades postas por essa nova forma de organização da sociedade conduziram a uma nova forma de estruturação do currículo, isto é, dos conteúdos de ensino” (Saviani, 2016, p. 61-62).

Com a escola ocupando um espaço de produção de mão-de-obra, a ideia de uma educação formal baseada na formação e desenvolvimento intelectual que se restringia às classes de maiores recursos econômicos se transforma, pois agora não basta uma educação que prepare o intelecto para o ócio e a ciência, é preciso que ela prepare, sobretudo, para o trabalho. Por essa razão, Chervel (1990) alerta para uma não desvinculação por completo do sentido inicial da palavra “disciplina” já que em âmbito escolar, ela continua acompanhada de métodos e regras aplicáveis ao conhecimento que se reporta. Desse modo, o termo encontra-se ainda vinculado à ideia de hierarquização.

À medida em que essa nova escola se constrói, currículos passam a ser implantados freneticamente, e junto a eles são definidos os saberes que devem permanecer e aqueles que não representam valor essencial como disciplina escolar. Conforme aponta Goodson (1995), para ocuparem espaços nas redes escolares, essas disciplinas passaram por uma sequência de estágios. Se, outrora marginalizadas a um *status* de inferioridade, muitos saberes passaram a atender o estágio utilitário do conhecimento alcançando o título de disciplina escolar.

Por estágio utilitário deve-se considerar a percepção de utilidade e necessidade, visto que ao julgar a relevância cultural, social ou econômica de uma disciplina é definida sua permanência na educação. Não se pretende aqui julgar o termo, mas apenas apresentá-lo como parte da discussão em torno da consolidação de uma disciplina.

Para que um conhecimento alcançasse essa fase seria preciso que as entidades responsáveis o compreendessem como útil e necessário, tornando-o indispensável na formação daquela sociedade. Portanto, essa é uma ação que varia em razão de forças sociais, em determinados contextos culturais e históricos. Assim, com o desenvolvimento de diferentes tipos de currículo ao longo do processo histórico, com a inserção de diferentes disciplinas pedagógicas, torna-se relevante compreender outros elementos que se incorporam a essa definição.

Para Santos (1990), existem fatores externos e internos relevantes para que uma disciplina permaneça como parte de um currículo, dentre eles está a sua maturidade em termos

de organização dos profissionais da área ou as condições de desenvolvimento de seus estudos científicos em um determinado país, pois não basta ocupar o cargo, é preciso se manter nele.

O estabelecimento de uma disciplina depende também de fatores internos - tais como a emergência de grupos de liderança intelectual, o surgimento de centros acadêmicos de prestígio na formação de profissionais, a organização e a evolução de profissionais e o avanço de política editorial da área - então, as influências sociais e econômicas, não se podem atribuir simples e diretamente as conformações e transformações ocorridas no âmbito educacional (Santos, 1990, p. 23)

Dessa forma, através da História das disciplinas escolares torna-se possível compreender como a Sociologia se iniciou como tradição, da mesma forma, em que passou a lidar com as diversas investidas de ataques ideológicos, refletindo ainda sobre o lugar de onde eles vêm e como se articulam para acometê-la. Visto que a percepção utilitarista sob a Sociologia se mantém incólume nos discursos de quem a ataca e não raramente, ao analisar o contexto histórico que envolve o componente, percebe-se que em todas as vezes que a Sociologia saiu de cena, isso esteve relacionado ao medo do que a sua “utilização” poderia provocar.

Considerando tais argumentos, ao voltar-se para o desenvolvimento educacional em terras brasileiras, torna-se inegável a existência de um vínculo entre currículo e poder, especialmente no que corresponde às décadas de politização dos currículos e projetos pedagógicos se considerado o vasto processo histórico da educação nacional. Desde um período colonial marcado por uma educação catequizadora cristã à redemocratização do Estado, percebe-se como os sistemas de ensino em diversos momentos atendiam aos interesses estatais e privados, impactando diretamente a vida de uma parcela considerável da sociedade.

Para corroborar com essa afirmativa, Saviani (2011) retrata que ao longo da história da educação no Brasil a exclusão e o elitismo caminharam juntos, tornando claro que a educação destinada às classes populares distinguia-se da educação que recebiam os filhos de burgueses, que ocupavam os espaços escolares da educação básica para se prepararem para o ensino superior, enquanto filhos de trabalhadores deveriam preparar-se apenas para ocupar lugar nas fábricas. Com efeito, a valorização da qualidade educacional para todos os indivíduos encontra nas próprias estruturas sociais um entrave.

Desse modo, ao compreender que para desenvolver um projeto de sociedade a partir de seus ideais era preciso ocupar os espaços responsáveis pelo desenvolvimento cultural e social, a elite dominante passou a se infiltrar em diversas camadas das estruturas sociais, logicamente, a educação era uma delas, com o currículo e as diversas reformas sendo realizadas como caminho para a conquistas de seus objetivos. Tornando assim, a disputa por conhecimento o

eixo estruturante de uma luta de classes que se intensifica conforme polarizam-se as pautas políticas brasileiras. Assim, a educação se tornou um campo minado e “o currículo, um território em disputa” (Arroyo, 2013).

O que se percebe é que a centralização e as decisões que envolvem a construção de um currículo e que deram origem aos currículos educacionais brasileiros tornaram-se provenientes dos discursos de segmentos da sociedade que decidem quais conhecimentos são válidos e quais devem ser excluídos. São eles que se fazem presentes nas reformas pedagógicas e que advêm do caráter burguês presentes nas fábricas e nos lares de centenas de empresários e políticos que ditam e transformam a estrutura a seu bel-prazer.

Não há indicações palpáveis sobre a consciência real desses setores em relação ao seu poder diante da construção de uma sociedade majoritariamente capitalista ou a mercê dela, contudo seus reflexos estão presentes nas mais diversas formas de se fazer educação no Brasil e em um constante controle dos ambientes escolares através de propagandas, concursos com premiações patrocinadas por redes privadas ou parcerias entre institutos e escolas.

A título de exemplo, instituições como ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela educação), Sonho Grande, Instituto Natura, IQE (Instituto Qualidade no ensino), entre outros, conseguem se infiltrar facilmente em âmbito educacional e se tornam porta vozes de empresas privadas, levando seus valores e conceitos a um número infindo de estudantes por todo Brasil sob o manto de um discurso de empreendedorismo e empregabilidade, o que para quem se encontra em estado marginalizado pode ser recebido com fascínio e esperança. Para conhecimento, estão entre os investidores do ICE, as empresas Jeep, Fiat, EMS, Banco Itaú e outros, não de forma ingênua ou benevolente.

Todavia, o conhecimento como moeda de troca não é novidade. Para Foucault (2000), os saberes flutuam entre as sociedades desde seus tempos mais remotos como forma de dominação e a ação institucional sempre esteve relacionada a ele. Para o autor, a sua utilização como forma de controle social não parece um grande absurdo, pelo contrário, torna-se previsível, a real problemática estaria, por assim dizer, na forma como esse conhecimento alcança a população de um mesmo país de maneira distinta considerando aspectos econômicos e sociais, desde culturais a físicos. O saber didático-curricular serve para exemplificar a situação citada.

Sob essa categoria compreendem-se os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educando-educador. É em sentido mais específico, o domínio do saber fazer. Implica não apenas os procedimentos técnicos-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico enquanto uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e



procedimentos que se movimentam no espaço e tempos pedagógicos visando atingir objetivos intencionalmente formulados (Saviani, 2016, p. 66)

Por seu poder condutor, o currículo que se apresenta aos educadores deve ser constantemente questionado, visto que seus saberes didáticos incorporam um papel de reprodutores ideológicos. “Os professores devem ficar atentos aos valores que eles próprios incorporam, porque eles determinam a seleção dos conteúdos, as estratégias, a metodologia, as habilidades e a avaliação. O próprio questionamento, às vezes, está impregnado de ideologia” (Silva, 1996, p. 4). Assim, mesmo que os currículos encontrem-se, hierarquicamente, à frente das decisões, a ordem final é dada por quem está à frente da sala de aula.

Miguel Arroyo (2013), sugere que os educandos nunca foram esquecidos nas propostas curriculares, a questão é com que olhar foram e são vistos. É possível ampliar o seu questionamento para adicionar outros sujeitos na pergunta, indagando, com que olhar se observou educandos e educadores nessas propostas curriculares? Essa é uma pergunta que para se chegar a uma conclusão deve-se considerar aspectos culturais e sociais, daí a necessidade de repensar a forma como se relaciona conhecimentos, educadores e cultura escolar.

Se o currículo representa uma determinada visão dos alunos, desse olhar dependerá a lógica estruturante do ordenamento curricular. O que projetamos para os alunos no futuro e como vemos no presente tem sido a motivação mais determinante na organização dos saberes escolares. O currículo parte de protótipos de alunos, estrutura-se em função desses protótipos e os reproduz e legitima (Arroyo, 2013, p. 102).

Arroyo (2013) discute sobre a visão que se tem de educandos para a construção do currículo por entender que se espera algo desses indivíduos. Os conhecimentos tidos como necessários, são vistos dessa forma por existir um projeto a longo e curto prazo para esses atores sociais e resultam de escolhas daqueles que ocupam os espaços de poder atribuídos a promoção dessa seleção por vezes arbitrária, pois “o conhecimento sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e por conseguinte, está sujeito ao erro” (Morin, 2005, p. 20), bem como, a subjetividade de quem escolhe, visão de mundo e princípios.

Como agravante, na atualidade, Saviani (2016) destaca profunda preocupação com a possível existência de um “adestramento técnico” sendo desenvolvido nas escolas por influência de uma ação global em torno dos horizontes norteados no currículo, sobretudo, sob aval da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Driblando os princípios fundamentais, ao invés da promoção de uma educação emancipadora, capaz de conduzir pessoas à cidadania e

ao mundo do trabalho, estava se formando um agrupamento de politécnicos, confundindo profissionalização com adestramento.

Por ora, entende-se que o currículo como construção social constitui a noção de que as formas como cada sociedade se organizam conduzem a uma própria estruturação dos conteúdos ensinados. Logo, em uma sociedade marcada pelos rumos que o capitalismo vem tomando, não é surpresa que o constante fortalecimento de uma educação neoliberal baseada no ideal do treinamento e na perspectiva de adaptação, independente das condições impostas, seja a vigente.

Em “os sete saberes necessários para a educação do futuro” (UNESCO, 2005) Edgar Morin discutia a necessidade de um ensino universal centrado na condição humana e conhecer o humano estaria, antes de mais nada, em “situá-lo no universo e não separá-lo dele” (UNESCO, 2005, p. 28). Contudo, o que tem se enxergado e ouvido no clamor de professores e professoras é o rasteiro mergulho no aprofundamento de conhecimentos e a completa alienação de estudantes em relação aos problemas sociais que envolvem seus bairros, suas escolas e estrutura social em que encontram-se inseridos. O que por si só é capaz de levantar um profundo debate sobre o que se espera da instituição escolar.

Irremediavelmente, existe uma disputa entre os saberes para que sejam reconhecidos diante das inúmeras reformas que se apresentam no sistema de ensino. De acordo com Alves *et al.* (2022), a história da educação brasileira apresenta que as primeiras reformas escolares, ainda no século XIX, já revelavam o caráter conservador daquela época e denunciavam os interesses políticos e econômicos, futuramente, se ajustando às demandas de mercado. E reforça ainda que em se tratando de ensino médio ou ensino secundário as definições se tornaram ainda mais claras fazendo dessa etapa do ensino, inicialmente, um privilégio da elite a após a sua massificação, um instrumento para ela.

Por sorte, Alves (2018) recorda que embora o currículo prescrito faça parte de um agrupamento de leis, normas e diretrizes que inexoravelmente compõem os planejamentos de professores em nível nacional, o ensino não é composto apenas por aquilo que está formalmente descrito. Existem outras formas de ensino e aprendizagem que acontecem nas entrelinhas das salas de aulas que se estabelecem nas relações entre realidade dos estudantes e ambiente escolar, cujo Silva (2003) denomina de currículo oculto.

O currículo oculto apresentado por Silva (2003), revela um meio de resistência sendo desenvolvido por professores e professoras em todas as redes escolares espalhadas pelo mundo, ele se materializa na ação desses profissionais demonstrando que a escola não se fecha em si

mesma, mas depende das características estruturais que a cerca para se desenvolver com respeito aos seus educandos. Assim, Silva (2018) destaca que,

[...] o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (p. 78). Desse modo, no currículo oculto são aprendidos comportamentos, atitudes, valores e orientações que a sociedade requer das novas gerações para que se ajustem às estruturas e ao funcionamento da sociedade já constituída (Silva, 2003 *apud* Araújo, 2018, p.2)

Por essa razão, torna-se urgente “desenvolver espaços institucionais nos quais a discussão entre estudiosos da área e cidadãos se desenvolva em toda liberdade” (Laval e Vergne, 2023, p. 63) para que todos que compõem a sociedade escolar estejam conscientes das discussões que englobam as formação acadêmica, profissional e altruísta de quem se faz presente em ambientes escolares. Afinal, a invasão neoliberal nas estruturas escolas é vívida e latente, o que cobra da sociedade uma reação enérgica e decisiva.

Então, os recentes estudos em história das disciplinas perguntam-se como promover através da educação uma geração de cidadãos que reflitam sobre seus problemas? considerando que uma vez fragmentado e simplificado, o currículo escolar permite as interferências das intencionalidades mercadológicas dos grupos privados envolvidos no projeto neoliberal de educação pública, a resposta não é fácil, nem tampouco seu trabalho de mobilização.

Estariam, assim, como formas de resistência, a definição de disciplinas presentes nas grades curriculares que tivessem como papel primordial o despertar para um desenvolvimento autônomo e crítico. Exemplo que foi efetivado através da instauração das disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais, como é o caso da Sociologia, da História, da Geografia e da Filosofia. Especialmente se considerado o artigo segundo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que apresenta como finalidade o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania. Para tanto, Goodson (1997) indica que,

A disciplina escolar como sistema e prática institucionalizada proporciona, assim, uma estrutura para a acção. Mas a disciplina em si faz parte de uma estrutura mais ampla que incorpora e define os objectivos e possibilidades sociais do ensino. Porque a definição da disciplina escolar como discurso retórica, conteúdo, forma organizacional e prática institucionalizada faz parte das práticas de distribuição e de reprodução social (Goodson, 1997, p. 31)

A tradução desse cenário revela a necessidade de compreensão de todas as partes envolvidas no ensino em sala de aula sobre o seu papel como condutores de novas possibilidades de olhar o mundo, compreendendo que mesmo através desse trabalho institucionalizado torna-se possível alterar o curso de reproduções sociais arbitrárias para a efetivação de discussões condizentes com a realidade de professores e estudantes espalhados

por todo o mundo, mas em especial em solo brasileiro. Assim, as disputas que envolvem os currículos escolares abrangem também correntes éticas.

Em termos concretos, é real a incorporação de um sistema baseado nos jargões da divisão e gestão do trabalho, mas o processo de identificação dos sujeitos sociais envolvidos nessas disputas em um sinal de defesa da escola pública demonstra que a luta que marca os dilemas da burguesia frente à educação de trabalhadores e seus descendentes estão longe de seu fim.

### 3.2 O ENSINO MÉDIO E A SOCIOLOGIA: UMA CIÊNCIA NECESSÁRIA

Encontrar uma solução para lidar com os avanços mercadológicos na educação brasileira parece ser o principal desafio enfrentado por estudiosos da área nos últimos anos. Seus trabalhos demonstram constante preocupação, e até mesmo medo sobre os rumos para qual se encaminham professores e estudantes quando pensado a retórica da educação formal de qualidade e a construção cidadã de crianças e adolescentes.

Para autores como Frigotto (2005), Arroyo (2013) e Nóvoa (2002), uma possível forma de enfrentamento estaria na ação conscientizadora e no levante dentro das próprias salas de aula, em um trabalho vertical entre docentes e estudantes. Mas, esta não seria ainda a solução efetivamente possível, pois mediante o atual contexto, utilizar-se de momentos reflexivos em espaços propícios, através do apoio de disciplinas inerentes à análise de discursos, como acontecem nas aulas de Sociologia, História, Filosofia e Geografia tornou-se um problema, considerando a falta intermitente desses componentes na disposição de currículos escolares ao longo do percurso histórico.

Contudo, cabe lembrar dos apontamentos trazidos por Laval e Vergne (2023) ao relatar que “se a escola não é independente das formas de dominação que existem na sociedade, tampouco é inteiramente seu reflexo ou prolongamento. Para agir é preciso postular que existem margens de transformação da escola, e isso mesmo na era liberal, que merecem ser exploradas” (Laval e Vergne, 2023, p. 28). Dessa forma, torna-se parte deste trabalho, além de abarcar a chegada dos valores neoliberais na educação, trazer como discussão as situações enfrentadas por docentes que permanecem presentes na luta diária, apesar dos infortúnios. Pois, apenas docentes comprometidos com a tarefa de lecionar e conscientes de sua responsabilidade perante o jogo social existente conseguem lidar com o ato de questionar sistemas e valores vigentes.

Para Giovanni Arrighi (2013), o século XX marca o início da hegemonia do capitalismo que teve sua ascensão anos atrás com o início dos ciclos de acumulação de capital, que mesmo

passando por profundas crises sobreviveu a elas e fincou suas raízes profundas na formação social de gerações que surgiriam posteriormente. Utilizando-se desse apontamento cabe ressaltar que uma dessas raízes encontrou possibilidades ao fixar-se nas reproduções educacionais para levar adiante seus valores ideológicos interferindo em cada decisão tomada.

A Sociologia no Brasil, por exemplo, é marcada por uma trajetória de presenças e lacunas nos currículos escolares desde a sua primeira aparição em meados do século XX por influência de interferências econômicas e sociais, e apesar dessa discussão ter angariado uma série de pesquisadores entre os cursos de pós-graduação ela está longe de se ter esgotado, dado tratar-se de um processo não linear, com avanços e retrocessos, impactando e provocando uma produção científica descontinuada, interferindo diretamente na noção de transposição didática e na valorização das ciências sociais.

Vale sublinhar que o componente sociológico, historicamente, encontra-se interligado ao ensino de nível médio no Brasil. Pois, é nesse nível da educação básica que ela se apresenta como disciplina aos estudantes somando-se a outros componentes para a formação de uma grade curricular. Não despropositadamente, é nesse mesmo período que se centraliza o debate sobre uma educação pensada para o desenvolvimento e preparo para o mundo trabalho para jovens em idade educacional. Logo, ambos passam a ser diretamente impactados pelos arranjos históricos e culturais presentes na sociedade para a formação de trabalhadores e trabalhadoras.

Assim, a história do ensino médio brasileiro se confunde à história da Sociologia como disciplina escolar à medida em que ambos foram sendo oficialmente estruturados em concordância com os cenários políticos, sociais e econômicos hodiernos em cada contexto histórico. Dessa forma, considerando que as transformações promovidas em um deles influencia diretamente nas alterações no outro, torna-se obrigatório compreender o processo histórico enfrentado por cada um em sua relação de amálgama.

Ao longo de décadas, reformas de caráter diverso permearam a construção do ensino secundário brasileiro sob o pretexto de modernização e adaptação das políticas educacionais aos desafios do futuro. Isso fez com que o valor dado às disciplinas presentes nos currículos passassem frequentemente por uma série de variações que podem ser observado nas inúmeras modificações presentes nos dispositivos legislativos com relação a cada um dos componentes da área de Ciências Humanas e Sociais se considerado as vezes em que sua existência nas redes de ensino foram apagadas ou mascaradas.

Para Alves (2022), os anos de 1837 a 2017 foram cruciais para os movimentos de redefinição do ensino secundário no Brasil. Em 180 anos, reformas foram realizadas e as

mudanças no sistema escolar ocuparam papel de destaque, principalmente em se tratando do nível médio, que mesmo em virtudes das mudanças continuava marcado por indefinições em estrutura e forma organizacional e em uma constante busca por uma identidade real.

Em 1808 com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, surgiu uma preocupação com a formação intelectual dos dirigentes do país e, assim, já em 1837 foi criado oficialmente o primeiro colégio de instrução secundária do Brasil: Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro (Zotti, 2005 *apud* Alves *et al.*, 2022, p. 139).

Com a preocupação de inserir seus herdeiros no ensino superior, o ensino médio se tornou para a elite o lugar de preparação para o ingresso às universidades. É válido destacar ainda que nesse momento de Brasil império, o ensino técnico ou profissional não era visto como prioridade pelas autoridades e assim permaneceu por longos anos, contudo Alves *et al.* (2022) ressalta que mesmo com a manutenção desse status quo “várias reformas aconteceram, ocasionando mudança curricular, alteração no período de duração do curso e favorecimento de expansão de instituições privadas ensino secundário no Brasil (Alves *et al.*, 2022, p. 139)

Com o passar dos anos e a chegada da “república velha” (1889 a 1930) não se abandonou as reformas educacionais e entre a Reforma Benjamim Constant (1890) e a Reforma João Luís Alves (1925), o objetivo oficial do ensino secundário permanecia o mesmo: preparar os indivíduos para a entrada em um curso superior, como indica Zanck e Malanchen (2020), lembrando que nesse contexto considera-se público-alvo desse terreno filhos e descendentes da elite. Algumas dessas iniciativas de reforma tinham como objetivo levar a promoção de transformações nos conhecimentos curriculares que eram tratados como relevantes naquele momento, configurando o que foi comentado anteriormente sobre a percepção utilitarista do conhecimento nos currículos. Mas o campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico e aberto às dúvidas, como indica Arroyo (2013), e essas transformações continuaram a acontecer.

Para Alves *et al.* (2022), os anos posteriores seriam responsáveis por grandes alterações no sistema e estrutura organizacional do nível secundário no Brasil, em virtude da crise econômica que alguns anos mais tarde afetaria o desenvolvimento econômico brasileiro. “As medidas reformistas procuraram produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava no Brasil nos anos de 1930 (Dallabrida, 2009, p. 185)”. Assim, aos poucos, tornava-se claro os desejos econômicos das autoridades brasileiras ao pensar nas reformas educacionais.

Contudo, não se pretende através deste trabalho julgar que toda uma reforma pedagógica é feita apenas para o atendimento de valores ideológicos econômicos, de forma contrária, sabe-se que essas reformas passam a ser responsabilidade de diversos setores da sociedade e

envolvem também inúmeras lutas sociais e mesmo que sua presença seja tratada como complemento junto aos discursos preponderantes eles encontram-se de uma forma ou de outra inseridos. Afinal, a LDB de 1996 traz na mesma proposta aspectos ideológicos capitalistas atrelados a uma vertente de abordagem crítica dos conhecimentos baseado na discussão de uma educação menos bancária com a possibilidade de democratização.<sup>1</sup>

Considerando esse debate, tal contexto de luta de classes possibilita à Sociologia encontrar sua área de atuação na educação. Na ocasião, a disciplina encontra espaço no ensino básico através dos cursos de nível secundário e normal, e tem como característica principal a missão intelectual de produção de conhecimento crítico com o alinhamento de incentivar profissionais da área a desenvolverem pesquisas e fortalecerem a produção acadêmica, “até porque naquele momento não existiam cursos regulares de ciências sociais nas instituições de ensino superior” (Sarandy, 2004, p. 48).

Assim, essa relação de amálgama entre Ciências sociais e ensino médio passa a enfrentar inúmeras transformações com o objetivo de unir esforços para a sistematização do pensamento sociológico, mas por se tratar de um ensino destinado às elites, já que para o povo se destinava o ensino técnico, o ensino desses saberes não estiveram verdadeiramente à disposição das massas, como explica em Schwartzman (1984) *apud* Sarandy (2004),

É importante marcar a distinção profunda que se fazia entre o ensino secundário e outras formas de ensino médio. O ensino secundário deveria ter um conteúdo essencialmente humanístico, estaria sujeito a procedimentos bastante rígidos de controle de qualidade e era o único que dava acesso à universidade. Aos alunos que não conseguissem passar pelos exames de admissão para o ensino secundário restava apenas a possibilidade de ingressar no ensino industrial, agrícola ou comercial, que deveria prepará-los para a vida do trabalho (Schwartzman, 1984 *apud* Sarandy, 2004, p. 34)

Contando com esse infortúnio, os estudiosos de sociologia dos anos posteriores passaram a lidar com essa problemática. A tentativa de tornar o conhecimento sociológico acessível não era a meta obstinada de todos, ao ponto do surgimento de grupos de autores do ramo das ciências sociais se mobilizarem para que esse conhecimento se tornasse restrito ao ambiente acadêmico. Florestan Fernandes (1975) indica como problemática a falta de debate profícuo sobre a temática, que muitas vezes tende a ser tomada pela Filosofia da educação por não atrair curiosidade o suficiente dos próprios estudiosos da Sociologia. Contudo, ressalta que

---

<sup>1</sup>Aqui faz-se referência a teoria desenvolvida por Paulo Freire, “educação bancária” em que se explica por concepção bancária o ato de depositar, de transmitir conhecimentos, onde o educador é o que pensa enquanto os estudantes tornam-se meros receptores. “Na visão bancária da educação, o saber é uma uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 2018, p. 80).

essas ideias devem ocupar espaço espaço de relevância, pois através delas são definidas as permanências da Sociologia no ensino médio.

Dessa forma, a entrada da Sociologia na educação básica no Brasil diverge de boa parte dos demais componentes curriculares que ocupam espaço nos currículos. Em “*A institucionalização das ciências sociais no Brasil: Primeiros manuais e cursos*” a socióloga Simone Meucci (2000) evidencia que as ciências sociais ingressam primeiramente no ensino secundário e no antigo curso normal, para posteriormente ocupar espaço na academia. Porém, se lembrado o que foi descrito anteriormente sobre o que apresenta como imperativo, o comum seria que uma ciência se tornasse disciplina curricular após um forte legado academicamente construído, o que para a Sociologia se deu de forma inversa no Brasil. Logicamente, a produção existia para que o saber se solidificasse, contudo não haviam cursos universitários para a formação de profissionais na área, e surgiram apenas anos depois, tornando um caminho ainda mais árduo.

Em razão dessas transformações, a condução deste tópico tem como base os obstáculos enfrentados pela Sociologia diante das reformas e conflitos políticos apresentados, visto que a valorização deste conhecimento acontece de forma tímida e a passos lentos, assim “esse ir e vir da Sociologia no Ensino Médio impediu que se desenvolvesse uma tradição de ensino dessa ciências nas escolas” (Corrêa, 1999) e que apenas anos depois foi possível recobrar, mas não se forma vitalícia.

Segundo os estudos desenvolvidos por Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes, a Sociologia teria passado por três fases principais: A primeira, uma fase pré-científica, a segunda com o seu período de introdução às escolas como disciplina e, por fim, a terceira com sua amplitude na produção acadêmica e intensificação dos padrões científicos na forma de fazer pesquisas. Fase que para Azevedo (1969) permanece por um longo período.

O que fez com que, para muitos, ela passasse a ser tratada com uma visão messiânica no século XX, especialmente em sua segunda metade após os anos de ditatoriais enfrentados no Brasil e o crescimento dos regimes totalitaristas espalhados pela Europa. Sob a alcunha de salvadora do Brasil e alinhada a um projeto nacional de civilidade e erudição, ela passou a ser vista como uma disciplina própria das universidades. “Por outro lado, a Sociologia estaria umbilicalmente ligada à educação básica devido a sua finalidade última, qual seja, capacitar os indivíduos à vida moderna, ser a consciência da vida social” (Sarandy, 2004, p. 36) e dessa forma os pensamentos ideológicos se dividiram.



Para Alves *et al.* (2022), a educação escolar em nível secundário era um grande distintivo social, ao qual tinham acesso os filhos de famílias privilegiadas economicamente. Durante muito tempo o ensino médio fez parte dos privilégios da elite brasileira, geralmente associado a um caráter propedêutico aos ensinamentos da educação superior, por longos anos ele foi chamado a responder às reivindicações da sociedade capitalista. Com disciplinas

O que ensinamos, como ensinamos, com que ordem, seqüência, lógicas e em que tempos e espaços são os condicionantes de nossa docência, realizamos como profissionais ou limitam-nos e escravizam-nos a cargas horárias, a duplicar turnos, a trabalhar com centenas de alunos por semana. Seremos fiéis ao currículo, às competências que prioriza, às precedências e hierarquias e a toda essa engrenagem montada em nosso trabalho tem estreita relação com os conteúdos privilegiados e selecionados, sobretudo, com as lógicas em que estão organizados no currículo. (Arroyo, 2007, p. 19)

Não se pode negar que os contextos sociais e históricos por vezes são os responsáveis por condicionar toda encenação social. Assim, ao fim dos anos de 1940, ao final da Segunda Guerra Mundial, uma nova sociedade se formava, com mudanças no governo brasileiro e a ânsia por a construção de uma identidade democrática nacional fez com que a constituição de 1946 fosse tratada como ponto pé para que em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1961) fosse promulgada.

Na primeira LDB, Lei nº 4.024/1961, já aparece a nomenclatura EM suas diretrizes constam no título VII referente à educação de segundo grau médio. Nessa lei, o art. 33 define que a “educação de grau médio, em prosseguimento à escola primária, destina-se à formação do adolescente”, excluindo, assim, a finalidade principal expressa nas outras leis ao tratar dessa etapa do ensino como sendo preparar o sujeito para ingressar no ensino superior. Em seguida, o Art. 34 inclui como cursos de EM os cursos secundários, técnicos e pedagógicos (Brasil, 1961 *apud* Alves *et al.*, 2022, p. 141)

Com a evidente durabilidade de dois projetos educacionais distintos, atendendo a diferentes senhores, o ensino superior passou a ter como objetivo o desenvolvimento científico, enquanto o ensino secundário passou a ser tratado como o caminho para o alcance de emprego pelas camadas populares. Torna-se evidente que os contextos sociais e históricos por vezes são os responsáveis por condicionar toda uma encenação social. Assim, ao fim dos anos de 1940, uma nova sociedade se formava com mudanças no governo brasileiro e a ânsia por a construção de uma identidade democrática nacional fez com que a constituição de 1946 fosse tratada como pontapé para que em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1961) fosse promulgada.

Contudo, ainda que a Sociologia consiga contar sua história na educação básica desde os anos de 1920, é apenas após os anos de 1980 que ela passa a fincar raízes e ocupar lugares nos sistemas escolares. No entanto, essa institucionalização está marcada por uma sequência de

descontinuidades, conduzidas por aspectos históricos e culturais. Entre os anos de 1920 e 1960 inúmeras foram as alterações sofridas pelo ensino secundário em termos de acomodação curricular, mas com a instauração da Ditadura civil e militar entre os anos de 1964 e 1985, um novo percurso histórico era traçado e uma longa lacuna se estenderia na história da Sociologia como disciplina escolar no Brasil.

Torna-se relevante enaltecer que o momento de introdução da ciência social na educação básica com maior destaque está vinculado ao fim dos anos de Ditadura Militar no Brasil e na construção da Constituição Federal Brasileira, também conhecida como a constituição cidadã. A Sociologia parecia ser um bom caminho para restabelecer os valores democráticos.

Mas, se em outros momentos a discussão econômica já era presente, agora com a expansão do pensamento de gestão empresarial, os interesses liberais aos poucos passaram a se infiltrar em âmbito educacional. Com a lei orgânica de ensino industrial, que é instituída em 1942, é estabelecido as diretrizes para o ensino profissional com o objetivo de formar trabalhadores qualificados para responder à crescente demanda por mão de obra no setor industrial brasileiro. Afinal, esse era o setor com maior crescimento a partir das intervenções econômicas desenvolvidas por Vargas desde a sua tomada de poder, com um forte olhar para os setores de produção de base. A partir daí, tornou-se clara a dualidade entre a educação secundária destinada aos jovens burgueses da guerra entregue aos filhos dos proletários. Esse pensamento se estendeu por todos os anos os que seguiram e hoje se adaptam a um novo discurso, mas com os mesmos objetivos.

Anteriormente foi utilizado o conceito de “imperativos funcionais específicos” para compreender a introdução de determinados saberes e disciplinas nos currículos escolares, mas quais foram os imperativos funcionais considerados quando se fala em Sociologia na Educação brasileira? Diferente dos apontamentos de Forquin, antes da Sociologia se tornar uma disciplina acadêmica, ela se estabeleceu como disciplina escolar básica. No entanto, foi o movimento desempenhado pelos pioneiros da educação com a escola nova que lhe fez alcançar um status de utilidade e necessidade pública.

De fato, a chegada da Sociologia como disciplina da educação básica brasileira se inicia a partir dos anos de 1920 com a chamada reforma Rocha Vaz. Mas essa ação não assegura a sua participação e presença efetiva em todas as diferentes escolas espalhadas pelo Brasil, até os anos de 1933, quando é criado o primeiro curso de Sociologia na USP, sua relação ainda estava bastante associada às elites e a noção de se tratar de conhecimento necessário apenas a esse grupo.

Porém, o que parecia ser o início de um longo processo de avanços é interferido pela Reforma Capanema, em 1942 com a Sociologia sendo retirada do currículo por ser vista como subversiva. Nesse momento, o Governo Vargas se consolida como ditadura com anos rigorosos de perseguição a seus opositores, caça a comunistas e ataque a qualquer tipo de conhecimento que pudesse ser visto como insubordinação. Pairava sobre o país um excessivo controle da máquina estatal sob sua população e a disciplina que outrora serviu como caminho para a democracia e consolidação identitária passou a ser vista como um empecilho.

Uma longa ausência se inicia e é intensificada com a chegada da ditadura militar e anos mais tarde, com o movimento de democratização é recobrado o saudosismo de outrora colocando o componente de Sociologia em um espaço de desenvolvimento intelectual. Aos poucos a disciplina volta a se estabelecer, e os Estados passam a se adaptar às exigências de lecionar o componente, até que em 2008 a Sociologia passa a ser tratada como componente curricular obrigatório.

Ao procurar identificar as expectativas forjadas acerca da contribuição do ensino de segundo grau para o mercado de trabalho, pode-se constatar a partir da nova LDB sancionada pelo governo do militar Médici diretrizes que instituíram a profissionalização universal no ensino secundário com o propósito de formação de uma mão de obra designada a atender as demandas do mercado de trabalho. Tratava-se de um momento em que a educação tecnicista havia ocupado grande destaque no Brasil, promovendo uma despolitização do currículo com o predomínio de valores tecnicistas.

Foi nesse contexto que começaram a expandir-se - no começo dos anos 1980 - as demandas democratizadoras no campo educacional. E na verdade, elas tiveram vida curta. Foi como se, ao dissipar-se a euforia democratizadora do período pós-ditatorial, houvessem sido anuladas todas aquelas referências à necessária democratização de nossos sistemas de ensino (Silva, 2015, p. 121).

Como se pode perceber, entre idas e vindas, a instalação da Sociologia como disciplina na educação básica de forma obrigatória está marcada por instabilidade e disputas ideológicas. Nem mesmo o pensamento de lecionar para os jovens revolucionários que atuaram nos anos de chumbo no Brasil<sup>2</sup> surtiram o efeito necessário para a consolidação de uma educação verdadeiramente libertadora como se pretendia os discursos do pós-ditadura. Para que não se confunda termos, torna-se válido salientar que o vocábulo “ensino médio” demarca um período

---

<sup>2</sup>Por anos de chumbo se compreende o período histórico de maior repressão política realizado pela ditadura civil-militar que se inicia com a chegada de Costa e Silva em 1968 à presidência do país que se estende por anos seguintes até o processo de cumprimento da reabertura pelo Governo Figueiredo a partir de 1979 culminando com seu fim em 1985 .

histórico específico, visto que nem sempre esse era o conceito utilizado para se referir ao ensino secundário. Logo, aos poucos os pensamentos se transformaram e novas ideias passaram a entrelaçar a Sociologia, o currículo e o Ensino Médio.

Para Florestan Fernandes, “o ensino secundário é formativo por excelência, ele não deve visar a acumulação enciclopédica de conhecimentos, mas a formação do espírito do que os recebem” (Fernandes, 1975, p. 95). Assim, não se quer com a presença da Sociologia como disciplina integrante das grades curriculares o desenvolvimento de mini Sociólogos, assim como não se pretende mini matemáticos ou linguísticos, o que se almeja é a possibilidade de desenvolver junto aos estudantes o crescimento cognitivo com relação ao meio que estão inseridos reduzindo “os conflitos de interesses corporativos, e as disputas de fronteiras entre as disciplinas” (Forquin, 1992, p. 43).

Dessa forma, no plano mais geral e especificamente na realidade brasileira, os contextos econômicos tendem a ser utilizados como justificativa para o desenvolvimento de reformas que direcionam pessoas ao mercado de trabalho, provocando entre diversas questões uma crise de valores, identidades e ideais.

Enquanto continuarem chegando crianças e adolescentes, jovens e ou adultos populares com vidas precarizadas teremos coletivos de profissionais e de educandos constatando a visão sagrada, miraculosa dos conteúdos dos currículos e das avaliações. Teremos disputas por outros conhecimentos, outras racionalidades, outro material didático e literário; por outros projetos de emancipação; por explorar as potencialidades libertadoras do conhecimento. Mas que conhecimento liberta? (Arroyo, 2013, p. 40).

Para tornar claro o processo de transição e reformas pelo qual passou o ensino secundário no Brasil até sua consolidação como nível médio obrigatório foi produzido pela Revista Contemporânea de Educação (2022) e adaptado pela autora uma tabela com as principais transformações históricas do Ensino Médio.

**Tabela 1** - Principais transformações históricas relacionadas ao ensino médio no Brasil.

<b>Reforma</b>	<b>Principais destaques</b>	<b>Ano</b>
Reforma Benjamim Constant	Estipula a duração de 7 anos para a conclusão do nível secundário; o objetivo deste nível era preparar os sujeitos da elite para ingressar no ensino superior.	1890
Reforma Epitácio Pessoa	Diminuiu para 6 anos a duração do ensino secundário e oficializou a equiparação do ensino particular com o ensino público. Ao final desse nível, o estudante obtinha o diploma de bacharel em Ciências e Letras.	1901

Reforma Rivadávia Corrêa	Oficializou o ensino de forma não obrigatória e excluiu a emissão de diplomas ao final do ensino secundário. Continuava o caráter propedêutico desta etapa de ensino.	1911
Reforma Carlos Maximiliano	Teve como principal objetivo preparar o estudante para aprovação nos exames parcelares.	1915
Reforma Rocha Vaz	Chegada da Sociologia na educação básica.	1920
Reforma João Luís Alves	O ensino passou a ser seriado com duração de 6 anos, sendo o último ano composto por um curso de Filosofia. Essa reforma relativamente ampliou a função do ensino secundário, ao propor para esse nível preparo fundamental e geral para a vida.	1925
Reforma Francisco Campos	Estabeleceu frequência obrigatória, regulou sobre notas e transferências dos alunos entre colégios. Dividiu o ensino secundário em dois ciclos: um de formação geral e outro específico de preparação para ingressar no nível superior (havia variação no currículo dependente do curso superior que o aluno desejasse ingressar).	1930
Reforma Capanema	Cursos colegiais divididos entre clássico e científico, tendo três anos de duração e objetivando também preparar o aluno para o ingresso em curso superior.	1942
LDB - Lei de Diretrizes e bases da Educação	A etapa de ensino secundário passou a se chamar oficialmente de EM e foram incluídos como cursos de grau médio os cursos de EM regular, secundários, técnicos e pedagógicos.	1961
LDB - Lei de Diretrizes e bases da Educação	Dividiu o sistema de ensino em 1º e 2º graus. O 2º grau (anteriormente chamado de EM) passa a ter como foco a formação profissional de acordo com as necessidades do mercado.	1971
LDB - Lei de Diretrizes e bases da Educação	O termo “ensino médio” voltou a nomear o que antes era chamado de 2º grau e passou a ter duração de 3 anos; além disso, foi separado oficialmente do ensino profissionalizante.	1996
PCNEM- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	Definiram as competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas em cada área de conhecimento. Apontava para um “Novo Ensino Médio”.	1999

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio	Torna o Enem obrigatório para todos os estudantes do EM. O exame adquire uma função sistêmica, certificadora e classificatória.	2009
ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador	Estimulou o redesenho curricular através de investimento técnico e financeiro nas escolas.	2009
PNE - Plano Nacional de Educação	Na meta nº 3, que trata do EM, propôs, até 2024, elevar a taxa de matrículas e orientou também flexibilizar o currículo através do estabelecimento de conteúdos obrigatórios e outros eletivos.	2014
NEM - Novo Ensino Médio	Altera a LDB no 9.394/96 com mudanças no currículo do EM. O currículo passará a ser composto por uma base nacional comum e por itinerários formativos. Além disso, a carga horária do EM foi ampliada e houve abertura oficial para o aluno cursar uma parte do currículo fora da escola regular pública.	2017

**Fonte:** Revista Contemporânea de Educação, v. 17, n. 39, mai/ago. 2022  
<http://dx.doi.org/10.20500/rce.v17i39.45994>

O quadro evidencia um processo histórico sublinhado por mudanças que partem de um processo excludente inerente ao sistema produtivo em que o espaço escolar encontra-se inserido e que atingiram diretamente milhares de jovens estudantes por todo o Brasil ao longo de inúmeras décadas, mas isso não sinaliza o fim delas. Neste exato momento, enquanto se escreve este trabalho, movimentos por todo o Brasil acirram-se para implantar modificações no Novo Ensino Médio, novamente os movimentos questionam a ausência do ensino de Sociologia de forma efetiva, já que ela deixa novamente de fazer parte da componentes obrigatórios, mas os resultados desta é uma discussão em que se requer habilidades previsíveis incapazes de se alcançar no presente momento.

### 3.3 2008 A 2017: UM BALANÇO DA SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA OFICIAL

O ano de 2008 marcou o início de uma nova estruturação dos currículos escolares em Pernambuco com a instalação de novas disciplinas na grade curricular das escolas públicas e privadas. Na matriz curricular do ensino médio foram adicionadas as disciplinas de Direitos Humanos e Cidadania, Educação ambiental, Educação e trabalho, História da Cultura Pernambucana e como nos demais estados brasileiros, a Sociologia junto a Filosofia se tornam componentes curriculares obrigatórios, marcando uma intensa modificação na estruturação de formação continuada de professores e professoras a fim de se adequar às novas exigências.

Embora os anos anteriores já dessem sinais da iminência dessa instauração, é preciso lembrar que há tempos se falava na consolidação da Sociologia como disciplina base. No ano de 1996, com a chegada da nova LDB, o discurso que se permeava era o da relevância do componente para a construção desse novo sujeito social, consciente de sua cidadania e das possibilidades de transformação democrática, mas entre o discurso que é a prática, predominava a ausência, como indica Oliveira (2014) no trecho abaixo.

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, o Ensino de Sociologia toma novos contornos, uma vez que em seu artigo 36, parágrafo 1º, inciso III institui-se que o aluno ao final do Ensino Médio deveria demonstrar: “[...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”, o que não foi suficiente para garantir um espaço para a Sociologia enquanto disciplina escolar (Oliveira, 2014, p. 13)

Outras ações mais pontuais também se intensificaram a partir do alargamento desses debates, como a introdução da Sociologia no vestibular da Universidade Federal de Uberlândia em 1997 que diretamente provocou uma nova visão a respeito da disciplina que passa a ser encarada com uma outra percepção profissional, conforme indica Sarandy (2004). Afinal, com a validação de seu caráter “utilitário” para a admissão no ensino superior, as escolas e seus estudantes passam a refletir sobre sua relevância considerando este aspecto de demanda.

Dessa forma, as transformações ocorridas ao longo dos anos aos poucos foram se intensificando, assim como as discussões em torno da urgência de implementação da Sociologia na educação básica como forma de potencializar os debates intrínsecos às transformações sociais e democráticas que se vivenciam, considerando as vertentes ideológicas que naquele momento regiam administrativamente o país. Concomitante aos avanços legislativos, o cenário do desenvolvimento do mundo acadêmico relacionado a disciplina também passou por transformações que para Handfas (2011) *apud* Oliveira (2014), se materializam através de um incremento substancial na produção acadêmica desenvolvida em nível de pós-graduação.

Essas mudanças refletem as intensas lutas por valorização e reconhecimento por parte dos inúmeros profissionais relacionados ao ensino de Sociologia, afinal, desde a sua chegada, há quase um século atrás, nas escolas de ensino secundário e normal, a história desse componente esteve marcada por uma busca constante em se estabelecer de forma vitalícia nas grades curriculares. Assim, soma-se à ação dos principais movimentos sociais estudantis atrelados ao ensino das ciências sociais na educação básica um conjunto de traços legislativos que foram capazes de promover esta transformação. Nesse sentido, é válido lembrar do ano de 2006 com as determinações advindas da Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia (OCN),

Outros desdobramentos que merecem destaque são a publicação das Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia (OCN), e a elaboração do Parecer CNE/CBE nº 38, que institui a obrigatoriedade do Ensino de Sociologia e Filosofia no Brasil, ambos no ano de 2006, as OCN em particular tiveram o mérito de incitar um deslocamento no foco do Ensino de Sociologia, da formação para a cidadania para o processo de estranhamento e desnaturalização da realidade social (Oliveira, 2014, p. 13).

Contudo, para Oliveira e Cigales (2019) um dos entraves enfrentados para a consolidação do parecer do CNE/CEB nº 38/06 que se colocava como favorável a inclusão da Sociologia como disciplina no ensino médio eram as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM), de 1998, que previa o ensino do componente de forma interdisciplinar. O que parecia absurdo aos olhos de boa parte dos estudiosos da área, afinal como seria possível garantir aprendizagem de forma integral apenas com contextualização e interdisciplinaridade? Dessa forma, os debates persistiram.

Porém, Bodart (2018) explica que em virtude desses levantes, os anos que antecedem a promulgação da Lei nº 11.648/2008, marcaram o progresso do ensino de Sociologia que passou aos poucos ganha espaço, prestígio e força dentro do meio acadêmico, avançando de tal modo a ponto de fomentar o crescimento de uma geração de pesquisadores nessa temática, aspecto que se tornou importante para o fortalecimento do imperativos funcionais específicos.

Os avanços em âmbito legal para o estabelecimento da Sociologia como disciplina escolar obrigatória, por meio da lei de nº 11.648/2008, propiciou um amplo debate sobre a influência que esta exercia na construção cidadã de educandos, sobretudo considerando os lemas de desenvolvimento ético e social que abarcavam os discursos oficiais naquele período. Dessa forma, desviando-se dos antigos discursos formais propostos, a Sociologia deixa de existir por meio do ensino interdisciplinar para torna-se parte integrante específica de um currículo com a fixação de uma ementa própria distribuída ao longo dos três anos.

É preciso lembrar que nesse momento já eram feitas críticas em relação à carga horária das aulas de Sociologia. Professores constataram a impossibilidade de realização de um trabalho minucioso com apenas uma aula de 50 minutos ao longo de toda a semana, contudo não se esperava que a próxima reforma fosse responsável por diminuir ainda mais a sua participação na formação de jovens e adolescentes.

Esperava-se que após a conquista de chegar à grade curricular haveriam grandes avanços e a luta por carga horária seria uma delas. Contudo, os avanços experimentados não foram suficientes para driblar os anos de instabilidade deste componente curricular, e com a reforma de 2017, legitimada pela lei nº 13.415, os debates que surgem novamente apontam para um novo momento de incertezas em que, mais uma vez, a Sociologia passa a ser tratada



como conteúdo interdisciplinar, gerando um processo de revisão tanto nas grades curriculares quanto nas identidades de quem leciona.

As intermitências que incorporam o ensino de sociologia na educação básica, mais especificamente no ensino médio até a sua reintrodução em nível nacional em 2008 com a Lei 11.648 (BRASIL, 2008), culminaram em anos de afastamento acadêmico e a falta de um legado consolidado com vínculos identitários que apenas foram recuperados anos depois, o que pode ser visto como um perigo, pois, para Bodart e Souza (2017) é de extrema relevância que se construa um pensamento identitário entre professores e professoras de Sociologia para lidar com os ataques que chegam até a disciplina.

Um aspecto relevante também a se considerar sobre o processo de reentrada do ensino de Sociologia na educação básica refere-se ao quantitativo de cursos ofertados e a sua procura que, para Oliveira (2015), possui uma expansão tardia já que muitos dos cursos de licenciatura em Sociologia, mais especificamente “43%, teriam sido criados após a reintrodução da disciplina no currículo escolar em 2008” (Oliveira e Cigales, 2019, p.49) o que, por excelência, é capaz de desenvolver forte impacto no processo de construção da identidade docente dos professores e professoras de Sociologia.

Com isso quero dizer, historicamente que as licenciaturas em ciências sociais foram pensadas como cursos de formação de professores de sociologia apenas secundariamente, pois, por um longo período, especialmente entre os anos de 1970 e 1980, o principal campo de atuação dos egressos deste curso esteve vinculado ao ensino de Organização Social e Política do Brasil (OSPB). (Oliveira e Cigales, 2019, p. 50)

Significa que as políticas de fomento à formação de professores de Sociologia encontram-se intrínsecas ao trabalho de valorização da disciplina com sua presença nos currículos escolares, forçando de certa forma uma aproximação entre os anseios próprios da educação básica. Para tanto, pode-se considerar a informação trazida por um dos professores entrevistados durante a coleta de dados.

“Lembrando que a minha formação é em História e tive uma vitória muito grande por que eu consegui fazer um curso de extensão de Sociologia, então foi quando eu me apaixonei pela disciplina. Eu fiz esse curso em 2009 que me permitiu que eu pudesse lecionar na rede esse componente. Esse curso foi uma ação promovida pelo estado em parceria com o campus da UFPE de Caruaru e todos os sábados a gente ia. Por quase um ano” (Interlocutor 4, 2023).

Se considerado o ano apresentado pela professora entrevistada é possível compreender que houve um processo de preocupação por parte das autoridades em uma possível formação para que os profissionais presentes na rede pública de Pernambuco para que estivessem aptos a lecionar o componente, mas apenas em virtude da sua introdução como componente

obrigatório, tornando evidente o que ao longo deste capítulo foi apresentado em relação ao peso de se tornar uma disciplina presente em um currículo.

No contexto das discussões realizadas neste processo de pesquisa, optou-se por assinalar os impactos produzidos, mormente pela ocupação de setor privados em âmbito educacional, visto que este aspecto impacta todas as demais áreas. A título de conhecimento, “a Sociologia foi incluída no Plano Nacional do Livro Didático, iniciando sua distribuição nas escolas em 2012” (Oliveira e Cigales, 2019, p. 46).

O livro didático assim como outros tantos recursos educacionais fazem parte de uma indústria que tem por fim lucrativos a venda aos setores públicos e sua produção apenas se tornou realidade quando a própria indústria compreendeu que sua venda seria rentável para ela. Não se quer analisar aqui toda a problemática em torno desta constatação, mas sim relacionar a discussão de que parte dos grandes avanços relacionados ao componente curricular tornam-se palpáveis a partir do momento em que a disciplina se consolida como disciplina presente na grade curricular de forma obrigatória e não é de se espantar que a partir de 2017 sua produção passe novamente por uma grande remodelação.

Logo, o que se pode compreender é a existência de grandes possibilidades para a formação e consolidação da Sociologia como disciplina e, em contrapartida, um grande interesse por parte de uma elite conservadora e reacionária em mantê-la fora do alcance de crianças e adolescentes. Dessa forma, vê-se que toda a ousadia de democratizar o conhecimento, a ciência e a racionalidade promoveram uma reação adversa que culminou com uma nova reforma em 2017.

### 3.4 NOVO ENSINO MÉDIO: A SOCIOLOGIA NA CORDA BAMBA

No ano de 2002, António Nóvoa escrevia em sua obra “Formação de professores e trabalho pedagógico” que a educação estava em vias de se tornar uma mercadoria. Mais de vinte anos depois, seu pensamento parece se encaminhar para sua concretização com a educação se transformando em moeda de troca sob o pretexto de que o Estado não é mais capaz de ofertar serviço de qualidade a sua população.

Segundo Laval (2019), as instituições escolares têm enfrentado um momento crítico em relação à sua autonomia para o desenvolvimento de uma educação emancipadora, em um movimento que consiste em uma sujeição da escola ao sistema de mercado. Para o autor, a educação tem se submetido ao papel de prestar serviços à economia e desde o fim dos anos de

1990 essa constatação já era evidente, de modo que, para muitos estudiosos, essa ofensiva neoliberal na instituição escolar já se dava como um caminho enveredado.

Bem mais que uma simples crise passageira, essa mutação reflete e inflama os valores pregados como legítimos com a mercadorização dos saberes e a busca pela eficiência produtiva. Ao tempo em que gera uma reação conservadora que despreza a massificação do conhecimento, da ciência e do direito ao pensar e ao conhecimento acumulado, “obriga a ensinar habilidades úteis, pragmáticas para as demandas do mercado e redefinem as identidades profissionais, não mais atreladas à garantia do direito ao conhecimento” (Arroyo, 2013, p. 108).

Assim, repletos de “boas intenções”, os setores administrativos que orquestram as reformas neoliberais padronizam métodos e conteúdos válidos inerentes às demandas do atual contexto econômico, limitando-se a produção de capital humano. Ao final dessa logística, o que se tem na verdade é um remédio que instiga e fortalece o mal que deveria curar, considerando que “a força do novo modelo e a razão por que ele vem se impondo está no fato de que o neoliberalismo se apresenta a escola e ao restante da sociedade como solução ideal e universal para todas as contradições e disfuncionalidades” (Laval, 2019, p. 21).

Seguindo essa mesma lógica, com a concepção utilitarista dos estudos, a proposta de reforma em que se baseia o novo ensino médio no Brasil vivenciado desde 2021 se passa através de um discurso oficial que faz da instituição escolar uma organização flexível a fim de produzir recursos humanos também flexíveis. Assim apontam os especialistas da OCDE, “os empregadores exigem dos trabalhadores que eles sejam não apenas qualificados, mas também mais maleáveis e aptos a se capacitar” (Laval, 2019, p. 41). Logo, a despeito das propostas presentes no novo ensino médio, a articulação entre escola e economia toma um sentido utilitarista por abarcar a ideia de que a escola deve reproduzir as concorrências e realidades que serão experienciadas profissionalmente por seus educandos. De fato, é uma tomada de decisão válida, contudo a única realidade interessada em se apresentar neste contexto é a da produção de bens e serviços.

Nessa ideia, os sistemas de ensino passam a preparar seus estudantes para enfrentar, no futuro, um cenário de incertezas, afinal a premissa é a de uma implementação de espaços educacionais mais flexíveis para o desenvolvimento de habilidades que tem como diretriz o auto disciplinamento e a autoaprendizagem, já que ao longo de sua vida sua carreira profissional pode-se alterar em vários momentos a depender do contexto. Conseqüentemente, o que se observa é que, constantemente, sujeitos diversos são chamados às escolas e essa é uma bandeira

levantada pela reforma do novo ensino médio. No entanto, as aprendizagens devem ter por obrigação o status de utilidade.

Para Frigotto (2023), o campo educacional, mais especificamente a noção de formação humana, tornou-se um projeto da burguesia desde seus primórdios e se constitui como um campo problemático para lidar por sua natureza e função social. Os interesses antagônicos responsáveis por conduzir a existência de grupos sociais distintos nas escolas, nas instituições e nos movimentos sociais refletem-se na educação com interesse e ações diversas para que seus desejos prevaleçam, estão entre eles, as tantas reformas.

Contudo, se as mudanças são intensas, capazes de alterar toda a estrutura, o que faz com que a educação e a escola se mantenham? A resposta, embora complexa, pode ser traduzida para uma compreensão: “Se tais comunidades não se desintegram totalmente não é por que elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias ser conjuntamente articulados” (Hall, 2006, p. 17). Ou seja, comunidades sociais, como aquelas formadas por docentes, carregam uma articulação que força a existência de uma identidade, mesmo que aberta, pois de outra maneira não haveria história para contar.

Trata-se de uma situação conflitante, pois de um lado se pensa nas necessidades de reprodução do capital, enquanto de outro se fala nas múltiplas necessidades humanas. Em meio a esse conflito, estão professores e professoras por todo o país lidando com a implantação do novo ensino médio, nem sempre de forma articulada.

**Figura 1** - Arquitetura da distribuição de carga horária do Novo Ensino Médio em Pernambuco



**Fonte:** Apresentação de slides utilizado em momento formativo pela Secretaria de Educação de Pernambuco em 2021.

Torna-se pertinente ainda evocar que neste contexto, a adoção de decisões acerca da produção dos currículos esteve intimamente relacionada às redes estaduais, com o quadro

abaixo, exemplificando a distribuição de carga horária no Estado de Pernambuco em relação aos itinerários formativos e a Formação Geral Básica.

Conforme se apresenta na imagem acima, Pernambuco passou por um processo de redução da carga horária dedicada à formação geral básica em detrimento ao fortalecimento do tempo dedicado aos itinerários formativos, tornando evidente que a reforma do ensino médio é, por excelência, uma reforma que tem como carro chefe a alteração curricular, dando enfoque a Base Nacional Curricular Nacional sob a justificativa de que se faz um extenso uso da interdisciplinaridade.

A reforma vigente, portanto, promove alterações curriculares com a distribuição por áreas do conhecimento e a ideia de escolha do estudante para decidir em qual área deseja se aprofundar. Falácia ou não, na prática, o modelo não conseguiu se sustentar, pois com a obrigatoriedade de apenas três componentes curriculares ao longo dos três anos do Ensino Médio o que se constatou foi um esvaziamento dos demais saberes. Situação da Sociologia, que novamente enfrenta uma outra reforma.

Não se trata de negar o avanço ou o progresso como quer o discurso disseminado, ou de negar o avanço dos conhecimentos e qualificação dos processos educativos e sim compreender em que se baseiam as tomadas de decisões e os caminhos que o Ensino médio toma, afinal, “observar os agentes sociais que estiveram disputando o currículo brasileiro, permite compreender quais são os vieses ideológicos que norteiam a reforma do Ensino Médio e seus desdobramentos” (Bodart; Oliveira, 2022, p. 54). Lembrando que a superação do discurso da Sociologia como uma discussão transversal já havia sido superada com a sua instalação curricular desde 2008.

Esse esvaziamento dos conhecimentos escolares promovido pela instalação da falsa noção de interdisciplinaridade dificulta a vida profissional de milhares de professores por todos os países a fora, como apresenta no trecho abaixo a professora entrevistada durante as pesquisas de campo,

“E assim, eu vivi nesses treze anos muitas transições, mas a do novo ensino médio eu achei que foi bem mais impactante, até porque mexeu no número de aulas. A gente já tinha dificuldade de trabalhar com o que se tinha, imagina como ficou agora? E a grade curricular dos componentes não diminuiu, e tem horas que a gente fica sem saber como trabalhar em sala de aula com vários conteúdos, o aluno cobrando, por que ele vai fazer o vestibular, ele quer que a gente dê conta dos conteúdos e a gente tem que se virar mais do que nos trinta dentro de uma sala de aula. E é difícil por que a gente sabe da responsabilidade que é a área das Ciências Humanas e Sociais pra formação do indivíduo, principalmente para o que vai prestar vestibular, por que quando ele vai pra uma redação, quem tá contribuindo são as nossas aulas, a gente vê agora a temática da Redação do ENEM, do SSA e quando a gente viu os temas que

foram abordados vimos a contribuição e eu fiz questão de falar isso em sala de aula [...] (Interlocutora 8, 2023).

Muitos dos profissionais entrevistados ao longo da pesquisa também focaram no risco dessa diminuição de tempo para o desenvolvimento de discussões e aprofundamentos em sala de aula, a professora mencionada, para exemplificação, reforçou ainda o peso de valorização que tem a presença de uma disciplina em um currículo escolar, afinal, com o fim da obrigatoriedade do ensino de Sociologia em todos os anos do Ensino Médio, as suas condições de desenvolvimento passaram a ser meramente complementares.

Uma problemática presente também com a instauração do novo ensino médio está na utilização do livro didático enquanto recurso pedagógico. Pois, com o retorno da Sociologia em 2008 a grade curricular, surgiu um contexto de ampliação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), com a inserção da sociologia no programa após o ano de 2012 como relata Meucci (2020), mas que passa por uma profunda transformação com a distribuição do PNLD de 2021 com o fim dos livros didáticos por componentes passando a uma produção por áreas.

Para Meucci (2020), o livro didático carrega em sua essência o papel de delimitar a constituição de campos escolares. Por essa razão, é importante que sejam produzidos de forma separada preservando as singularidades de campo do conhecimento para a apresentação correta de sistematizações próprias do componente, mas a sua mudança de produção para atendimento ao novo ensino médio fez com que esses ideais mantivessem uma pequena e singela parte da discussão preservada, em que às vezes se mantém o essencial, mas no geral é algo raro, fazendo com que o profissional sinta-se desacobertado da utilização de recursos didáticos diversos.

Sobre realizar o trabalho sem o material adequado, traz-se a fala da oitava interlocutora diante do novo livro didático para o ensino médio em que ela indica que “agora Sociologia também está um pouco difícil de trabalhar por causa dos livros didáticos que não tem mais o conteúdo, é tudo muito enxuto, tudo muito simplório, sabe?! como se fosse para o menino não aprender” (Interlocutora 8, 2023).

Em um mundo hipotético e livre das desigualdades sociais, essa hierarquização não seria um problema, posto que os saberes se complementariam, mas o campo das ideias é vasto em demasiado para se apegar a ele, sobretudo se compreendido que em torno do conhecimento encontra-se um forte elitismo cultural. Assim, o mundo real aponta a existência de um grupo marginalizado que não se conecta com os conhecimentos escolares por falta de uma pauta curricular significativa que garanta identificação e representatividade. Situação que abre caminhos para que,

As reformas impostas à educação sejam cada vez mais guiadas pela preocupação com a competição econômica entre os sistemas sociais e educativos e pela adequação às condições sociais subjetivas da mobilização econômica geral. O objetivo das reformas orientadas para a competitividade é, portanto, melhorar a produtividade econômica ao melhorar a qualidade do trabalho. [...] A escola neoliberal também pretende melhorar a qualidade da força de trabalho em seu conjunto sem aumentar impostos, administrar mais eficazmente a escola (como fazem as empresas), reduzir a cultura ensinada nas escolas às competências indispensáveis para a empregabilidade dos assalariados e promover a lógica de mercado nas escolas com a competição entre famílias pelo ‘bem escasso’ da educação (Laval, 2019, p.37).

Um ponto crucial diante de tamanhas circunstâncias é analisar qual o espaço da Sociologia na reforma do ensino médio e quais impactos essa descontinuidade em sua solidificação como disciplina pode gerar na identidade de seus profissionais, tendo em vista a partir dessas transformações, novamente, profissionais passam a ser impactados pela incerteza que em outros momentos já estiveram presentes. Conforme se passa na entrevista apresentada a seguir, o componente novamente tem evocado o papel de coadjuvante, de disciplina complementar de carga horária e não mais como parte integrante e necessária, gerando forte risco de marginalização do componente quando entregue nesse ideal, como indica pesquisa realizado com o professor responsável por lecionar Sociologia, mesmo com formação na área de matemática.

“E veja só, Sociologia entra como complemento de carga horária também pela falta de profissionais na área, a gente não costuma ver um grande número de profissionais com a formação de Sociologia, por exemplo então, o aluno acaba não vendo com bons olhos essa disciplina é como se ela fosse apenas disciplinas de copiar e fazer um exercício e memorizar, acabou. Por isso que se deve ter o professor da área para que o aluno possa incorporar com esse conhecimento de verdade e eu mesmo como professor, não vejo a disciplina como prazerosa, pra mim ela é chata e eu não sei se estou falando besteira, mas é o que eu sinto, infelizmente” (Interlocutor 5, 2023).

Para Arroyo (2013), é dever do docente abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o seu próprio direito e o dos alunos à rica e diversa produção de conhecimentos, leituras e significados. Mas, apenas o professor que possua a formação adequada ou que entenda a área que leciona é capaz de tomar tamanha decisão. Para os que estão atuando em diferentes disciplinas que realizam a função de “complemento de carga horária” esse debate passa despercebido e se considerado a problemática dos novos itinerários formativos, esse pode ser um inconveniente ainda maior.

E eu posso mostrar o lado positivo e negativo do novo ensino médio. O positivo é que trabalhar com as trilhas que antigamente era tratado como algo transversal, é muito bom, por que pra formação do nosso aluno de agora, é muito interessante ser desse outro lado. Por exemplo, em “Paixão, razão e consumo” eu levo muito o debate da questão ambiental, e a gente vê despertando no aluno isso. Assim, eu não vejo nenhum problema em trabalhar com os alunos as temáticas das trilhas, pelo contrário, gosto

muito. O lado negativo disso, é que trabalhar com as trilhas tirou aulas da formação geral básica, que é importante também. Acredito que deveria ter um equilíbrio aí, ter um balanço entre os itinerários e a formação geral básica. (Interlocutor 9, 2024)

Desse modo, conclui-se que a falta de planejamento adequado para a instauração das modificações que visavam a implementação do novo ensino médio impactou diretamente a vida dos profissionais de Sociologia, pois embora haja uma variação entre Estados a respeito da distribuição da carga horária do componente a sua não obrigatoriedade em todos os anos do ensino médio gerou uma reação ainda maior de desvalorização da sua produção científica, alterou os caminhos da identidade docente desses profissionais e simulou uma era já vivida com a continuidade da procura por legitimação pelos profissionais de educação da Sociologia.

A julgar pelo processo de integração promovido em Pernambuco, problemas estruturais podem ser utilizados como exemplo. A premissa do novo ensino médio está na ideia de possibilitar ao estudante o aprofundamento em sua área pretendida, afinal os itinerários formativos estariam dispostos em áreas do conhecimento, contudo, na prática percebeu-se que muitas escolas não teriam a possibilidade de promover todas as trilhas para que seus alunos escolhessem. Em escolas de pequeno porte ou municípios que dispõem apenas de uma escola do ensino médio, como acontece em boa parte das cidades do interior, os estudantes possuíam uma ou duas opções de trilha para escolher, nem sempre aquelas que pretendiam.

Como agravante, as escolas passaram a priorizar as trilhas dos itinerários formativos que tinham como foco as áreas de Linguagens e Matemática em função das exigências de ranqueamento escolar promovido pelas avaliações externas. Apenas escolas de grande porte passaram a conseguir ofertar todas as áreas do conhecimento para a escolha, o que representa o risco que sua instalação trouxe para a formação integral dos educandos. Visto que o novo ensino médio se mescla entre regiões, cidades e estados, mas em todos reflete parte da desigualdade social presente no Brasil. As imagens a seguir apresentam como estão distribuídas as trilhas dos itinerários formativos em Pernambuco.



**Figura 2** - Trilhas das áreas de conhecimento dos itinerários formativos em Pernambuco.



**Fonte:** Apresentação de slides utilizado em momento formativo pela Secretaria de Educação de Pernambuco em 2021.

**Figura 3** - Trilhas integradas das áreas de conhecimento dos itinerários formativos em Pernambuco.



**Fonte:** Apresentação de slides utilizado em momento formativo pela Secretaria de Educação de Pernambuco em 2021.

## **4 A IDENTIDADE DOCENTE NO CONTEXTO DAS TRANSITORIEDADES SOCIAIS E POLÍTICAS**

Neste capítulo dessa produção foram utilizados recursos teóricos bibliográficos para traçar um panorama de como as transformações enfrentadas pela Sociologia ao longo de inúmeras décadas impactam na construção da identidade docente. Assim, considera-se que os pontos elencados nesta área da discussão resultam de interações com os aspectos mais subjetivos da formação acadêmica dos profissionais participantes desta pesquisa, posto que mesclados a essa discussão teórica estão presentes as contribuições dos profissionais entrevistados durante a pesquisa de campo.

Logo, nesse tópico serão tratados aspectos da construção da identidade docente considerando o compilado de todas as discussões teóricas e metodológicas até aqui mencionadas.

### **4.1 SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE**

María Zambrano, filósofa espanhola do século XX, escreveu em dado momento que não seria de todo infeliz aquele que pudesse contar a si mesmo sua própria história. Em um contexto de valorização da memória, suas palavras tinham como efeito promover a busca pelo autoconhecimento e despertar a mentalidade coletiva para a força que o processo histórico exerce na construção de uma identidade. Posteriormente, de forma integral, a citação foi utilizada pelo educador Miguel Arroyo ao escrever sua obra “Currículo, território em disputa” em seu capítulo dedicado a compreender a relevância da tomada de consciência da identidade profissional por parte de professores e professoras espalhados pelo mundo.

Utilizado em momentos distintos, o trecho se refere à ideia de autopercepção de atores sociais em face da construção social coletiva e individual de suas identidades, expondo a necessidade educativa de que profissionais envolvidos no fenômeno global da educação estejam conscientes das competências que os formam e que os acompanharão por toda sua trajetória.

No entanto, as evidências têm apontado crises na identidade do grupo mencionado em função de uma fragmentação identitária, considerando o conceito discutido por Stuart Hall ao pensar as identidades na pós-modernidade. Para ele, em virtude de condições externas e internas, as identidades enfrentam um momento crucial de adaptação ao sistema, em uma nova vertente de indivíduo e sociedade, se pensado que o fluxo que os códigos levam para se alterarem seguem agilmente intensos.

Estes aspectos passam a ser incorporados à discussão e apresentados em virtude das entrevistas realizadas com professores e professoras da educação básica, mais especificamente do Ensino Médio, durante a coleta de dados na pesquisa de campo por compreender-se que para a realização de uma análise de cunho qualitativa descritiva é preciso incorporar-se ao grupo que se investigava. Por essa razão, os debates que se seguem ocupam-se em mesclar discussão teórica e dados apresentados pelos profissionais.

Desse modo, ao traçar o processo histórico da Sociologia como disciplina escolar no capítulo passado, tornou-se claro as inúmeras transformações enfrentadas pelo componente até os dias atuais para se estabelecer como disciplina curricular. Em razão disso, o capítulo tem por objetivo e foco central da discussão analisar as proposições trazidas pelos próprios profissionais em uma conjunção entre a produção teórica apresentada no último capítulo e as discussões orquestrada em âmbito educacional.

Assim, deve-se ter em mente que este capítulo transcorreu sob a prerrogativa de se compreender quais impactos essas transformações e reformas educacionais agregam a percepção docente dos profissionais que lecionam a disciplina, assinalando também aspectos inerentes ao trabalho pedagógico, como os planejamentos e o próprio manejo em sala de aula. Para tanto, antes de mais nada, requer a compreensão sobre o que é identidade e como ela se encontra presente na vida desses profissionais e seus adjacentes.

Inicialmente, três concepções de identidade são pensadas por Stuart Hall: a identidade do sujeito do Iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno. Dentre os três, receberá um maior destaque a percepção desenvolvida pelo pensamento sociológico, no qual ele considera que o sujeito sociológico retratava de forma mais clara a crescente complexidade presente no mundo moderno, possuindo a compreensão de que esse sujeito na sua subjetividade “não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com outras pessoas importantes para ele, que mediam para os sujeitos os valores, os sentidos e símbolos - a cultura-” (Hall, 2006, p. 11)

Para a percepção do sujeito sociológico, a cultura é a chave para a construção da identidade. Nessa ideia, existe uma impossibilidade de se pensar em aspectos de pertencimento sem considerar antes elementos culturais, étnicos ou linguísticos. Cada indivíduo social é como é por influência de seus valores e ideologias transmitidos entre grupos sociais e traços históricos ou como no caso em que se desenvolve esta análise por influência de interferências econômicas.

Dessa forma, considerando o tipo de estrutura capitalista neoliberal que se estabelece desde o século passado, pode-se inferir sobre um dos principais condutores a esse possível

colapso identitário. Para Stuart Hall (2006), as identidades utilizam-se de recursos da história, da linguagem e da cultura, não para apresentar aquilo que se é, mas aquilo no qual os indivíduos se tornam, a forma como são representados e como essa representação afeta a forma como torna-se possível representar a si mesmos.

Essa identidade, então, passou ao longo dos anos a se tornar foco de discussão, pois percebeu-se que aos poucos a sua possível ideia de estabilidade passou a ser ameaçada pelos indícios de forte modificação das estruturas econômicas no mundo. Visto que, conforme mais complexas se estabeleciam as interações culturais, mais se observavam as transformações nos principais meios de socialização humana e, logicamente, nas sociedades contemporâneas, o espaço do trabalho era um deles. Afinal, se outrora os ritos religiosos eram tidos pelas sociedades primitivas como o principal meio de encontrar seus próximos, nas sociedades modernas ocupadas pelo ideal capitalista, o espaço de trabalho se tornou uma extensão dos espaços de interação e hoje soma no mínimo 8h diárias de um dia de um trabalhador comum.

Baseado no pensamento de interacionistas, a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade. Logo, a identidade docente não é o que o ser humano é exclusivamente, mas diz respeito ao seu compromisso profissional. É a sua junção entre quem ele se formou ao longo de sua vida em termos culturais com o profissional que surgiu a partir de seu primeiro vínculo social com a educação, desde a primeira vez que esteve em uma sala de aula como estudante até estar presente como educador. O sujeito, assim, possui uma essência interior que é o seu eu real, mas este é formado e modificado em um diálogo contínuo como os mundos culturais externos a ele e as identidades que os mundos oferecem, como aponta Hall (2006).

Tal como Marx já havia enunciado, toda práxis social é de uma certa maneira um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhador (Tardif, 2014, p. 56). Logo, o ato de trabalhar não apenas promove a transformação de um objeto ou situação em uma outra coisa, ele também promove a possibilidade de transformar a si mesmo no e pelo trabalho.

Tardif (2014) também compreende que a construção dessa identidade docente se encontra intimamente ligada aos vínculos que os profissionais possuem, pois ao longo dessas interações são percebidas as condições éticas que se tornam presentes nas decisões que cada profissional toma em relação ao seu fazer pedagógico e o caráter ideológico que conduz sua didática, como indica no trecho a seguir,

A construção dessa identidade encontra-se atrelada a socialização profissional, com a consciência prática de que a pedagogia, a didática e a aprendizagem não são saberes que flutuam, são construções sociais, cujos conteúdos dependem das conexões com a história de uma sociedade (Tardif, 2014, p.36).

Assim, tem-se em mente que a identidade docente é um traço da condição humana que se transforma e se desenvolve em diferentes momentos. Para o educador Carlos Marcelo (2009), a identidade docente não pode ser vista como um atributo físico, mas sim como um aspecto da vida profissional que se desenvolve no terreno da subjetividade e que pode ser pensado como um fenômeno relacional, ou seja, a identidade está relacionado ao momento que vive e a interpretação que realiza de cada contexto.

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto no pessoal quanto coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como uma pessoa dentro de um determinado contexto. (BEIJAARD, MEIJER, & VERLOOP, 2004 apud MARCELO, 2009)

Nesse contexto, as identidades profissionais, mais especificamente a docente, envolvem um desenvolvimento progressivo de interpretações e interpretações das experiências que esse profissional vivenciou, de forma positiva poder-se-ia pensar, neste contexto, que seria necessário uma aprendizagem ao longo da vida sobre quem se é, em uma constante busca pelo equilíbrio e harmonização entre as diversas identidades que formam um ser humano. A identidade nessa percepção sociológica perfaz a lacuna existente entre o mundo da subjetividade e o mundo público.

O docente, enquanto indivíduo, envolve a subjetividade de sentimentos e cargas emocionais que historicamente foram construídas, mas é na sua prática profissional que ele exerce um papel em um contexto social específico e são os encaminhamentos entre a carga emocional e as práticas profissionais em que se estabelece a identidade. Assim, Imbernón (2011) afirma que a busca pela complementação dessas lacunas promove aos professores um processo de formação que irá dotá-los de conhecimentos, habilidades e atitudes capazes de desenvolver profissionais reflexivos e investigadores.

O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidade culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura (Hall, 2006, p. 12).

No entanto, sociólogos como Stuart Hall (2006) discutem que essas identidades enfrentam na atualidade novas armadilhas em relação a sua consolidação. Ele considera que nascer em um momento de obsolescência programada em que rapidamente tudo se torna velho ou ultrapassado no momento em que surge, exige de seus sobreviventes uma constante revisão de certezas. Hall (2006) percebe que o sujeito histórico anterior a essas mudanças experimentou uma identidade unificada e estável em função de padrões éticos e estéticos de outros períodos, com menos influência do hibridismo cultural e de traços da globalização. Contudo, a geração que se estabelece após essa se torna fragmentada e passa a ter diversas identidades, muitas delas contraditórias ou mal resolvidas.

Geralmente, essa fragmentação das identidades é intrínseca a mudanças estruturais ou institucionais. À medida que os sistemas e as estruturas sociais se transformam, o sujeito passa a ser bombardeado por uma incontável pluralidade de identidades possíveis com a qual é possível se conectar dado o período de vivência. Os sujeitos assumem, dessa forma, essas inúmeras identidades porque elas são definidas historicamente e não biologicamente. Por essa razão, é preciso pensar nos impactos que os valores ideológicos que se introduzem na educação promovem nas identidades de seus profissionais.

O professor encontra-se envolvido em uma trama de confluências que faz com a sua identidade seja encaixada em um estado de fluidez, não porque ele deseja ou por ser o melhor, na maioria das vezes não há reflexão sobre isso da sua parte. Essa fluidez apenas acontece porque o sistema no qual ele está inserido torna a sua identidade flexível. Para que não haja resistência aos valores que permeiam sua ação profissional e, por consequência, comprometimento da sua rentabilidade em sala de aula, a sua identidade se fragmenta.

Para Stuart Hall (2006), uma crise de identidade tem assolado a estabilidade do mundo social. Com as novas identidades que surgem, passam a existir novos indivíduos, porém com identidades fragmentadas. Essa transição faz parte de um “processo mais amplo de mudanças que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (Hall, 2006, p. 7).

Considerando o trabalho produzido por Stuart Hall em sua obra “A identidade cultural na pós-modernidade”, constata-se que as identidades profissionais de professores e professoras passam atualmente por uma interferência de uma crise que tem como condutora a influência de diversos fatores econômicos, culturais e políticos. e por isso são capazes de colocá-las em uma posição de deslocamento ou fragmentação.

Ao tratar das questões práticas em sala de aula, existe uma clássica repetição do argumento de que “alunos não querem mais estudar” e por isso o ambiente escolar, por vezes, torna-se um ambiente violento e hostil para educadores e educadoras. Porém, Laval e Vergne (2023) apresentam uma fortuita discussão sobre os diferentes comportamentos mal-educados ou indisciplinados existentes em uma sala de aula. No geral, é extremamente comum que olhem para esses exemplos como situações individuais, contudo há um jogo coletivo de influências nesses pontos, pois em certas circunstâncias e realidades por trás desses comportamentos estão o dilaceramento de uma moral coletiva e, sobretudo, o fortalecimento de uma desigualdade social que não permite que todos tenham as mesmas condições para ocuparem os mesmos bancos escolares.

Logicamente, essas são situações que podem variar em função da posição geográfica e social de cada estudante, mas nesse texto considera-se os comportamento que são provenientes da falta de perspectiva promovida pela influência da desigualdade social que por consequência promovem desigualdades educacionais que rapidamente tornam-se desculpas de grupos conservadores para o desenvolvimento de soluções rápidas através de reformas milagrosas, mas que em seu âmago buscam a proteção do capitalismo e o ataque aos valores de uma educação verdadeiramente democrática.

[...] As evidências dos relatórios internacionais mostram que as políticas de reforma educacional executadas em muitos países deterioram as condições de trabalho dos docentes, causando desmoralização, abandono da profissão e absentismo, tendo, tudo isso um impacto negativo na qualidade da educação que se oferece aos alunos. Como afirmam Day, Elliot e Kingston, “os professores estão deixando de lado o que consideram parte essencial de seu trabalho, a interação com seus alunos, para abordar as prioridades de gestão e de avaliação” (Marcelo, 2009, p. 112)

Para Giovanni Arrighi (2013), um Estado dominante tende a exercer uma função hegemônica, liderando um conjunto de Estados numa direção desejada e, com isso, passa a desenvolver a perspectiva de que está buscando um interesse geral. Com esse tipo de liderança, países de economia dominante ou grandes potências passam a influenciar de forma imperialista um grande contingente de áreas em processo de desenvolvimento, nessa conjuntura países que se sobressaem em termos de acumulação de capital trabalham para levar adiante seus interesses de modo que pareçam tratar-se de um desejo coletivo, “mas um Estado dominante também pode liderar no sentido de atrair os demais para a sua própria via de desenvolvimento” (Arrighi, 2013, p. 29).

A título de exemplo, pode-se considerar as palavras proferidas pela OCDE em um de seus documentos oficiais. Com o título “Professores importam” eram proferidas as palavras

que davam início a um relatório produzido pela OCDE<sup>3</sup> e divulgado internacionalmente. São palavras que por si só pouco carecem de interpretação, exceto, por ter como sequência o segundo trecho desse título que trazia como complemento “Atraindo, desenvolvendo e mantendo professores eficientes”. O que parecia um simples relatório que destacava o importante papel que os educadores desempenham na aprendizagem dos estudantes, tornou-se também uma propaganda. Palavras como “professores eficientes” presente no discurso revelam um interesse econômico, a escolha das palavras nunca é inocente. É preciso pensar que termos como “eficiência” fazem parte de um campo muito específico, o do jogo neoliberal.

O problema é que as propostas neoliberais e os conteúdos das ideias de qualidade esvaziam-se de condicionamentos políticos e tornam-se questão técnica, restringindo o conceito de qualidade à otimização do desempenho do sistema e às parcerias com o setor privado no que tange às estratégias da política educacional. A qualidade de ensino consiste em desenvolver o espírito da iniciativa, a autonomia para tomar decisões, a capacidade de resolver problemas com criatividade e competência crítica - visando, porém, atender aos interesses dos grandes blocos econômicos. (Libâneo, 2012, P. 165)

Existe um poder estrutural que faz com que esse professor desenvolva essa fragmentação identitária. Não é o novo ensino médio em si a causa, ele é apenas mais um dos fatores que foram historicamente construídos que consolidam aquilo que já pensavam outros autores. Como observa o crítico cultural Kobena Mercer *apud* Hall, “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (Hall, 2006, p. 9)

Mas tudo isso gira em torno de um questionamento: no que essas mudanças afetam docentes e suas identidades profissionais? Como devemos pensar o trabalho do professor nessas circunstâncias? Trata-se de refletir sobre as consequências políticas da fragmentação ou da pluralização das identidades. A identificação não é algo automático ou inato, sua existência pode ser ganha ou perdida conforme decisões são tomadas e estruturas modificadas. “Essa perda de um sentido de si estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito” (Hall, 2006, p.9).

Dessa descentralização do sujeito, surge um novo profissional incerto de seus valores e características em um processo de luta entre o que se almeja e aquilo que deve ser feito. A solidez de sua identidade se parte em pequenos fragmentos juntos as estruturas sociais ocupadas, afinal, essas transformações não se encontram apenas na profissão docente, elas estão

---

<sup>3</sup>“Professores importam: atraindo, desenvolvendo e mantendo professores eficientes” faz parte das produções desenvolvidas e divulgadas internacionalmente pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) no ano de 2005.



também em um quadro geral de modificações que foram responsáveis por fragmentar também os espaços tradicionais de identificação.

É o permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas as condições, a incerteza e os movimentos eternos...Todas relações fixas e congeladas com o seu cortejo de vetustas representações e concepções, são dissolvidas, todas as relações recém-formadas envelhecem antes de poderem se ossificar-se. Tudo que é sólido, se desmancha no ar ... (Marx e Engels, 1973, p. 70 *apud* Hall, 2006, p. 14).

Em alguns momentos, essa fragmentação resulta no que Leon Festinger denomina de dissonância cognitiva. O fenômeno da dissonância cognitiva é explicado por Festinger (1975) como a existência simultânea de diferentes cognições que, por alguma razão, não conseguem se alinhar uma a outra, quebrando desta forma o equilíbrio lógico de uma sobrevivência alinhado aquilo que se acredita, que promove nos indivíduos a necessidade de coerência que governa a ação humana fazendo com que os sujeitos busquem ao máximo reduzir essas dissonâncias.

“Os termos ‘dissonância’ e ‘consonância’ referem-se a relações que existem entre pares de ‘elementos’ (Festinger, 1975, p. 18). Esses elementos são conhecimentos que permitem ao indivíduo compreender-se enquanto seres sociais e caracterizam sentimentos que podem responder perguntas como “quem são”, “o que sentem”, “o que ser ou deseja” ou o que se faz. Assim, a dissonância pode ser proveniente de uma inconsistência lógica em torno desses questionamentos e existe porque culturalmente as pessoas são dotadas por experiências históricas que ao longo da vida podem não encontrar consonância.

A partir dessas incongruências, esses profissionais passam a vivenciar momentos de autoquestionamento sobre o que os constituiu ao longo de suas vidas como professores, desde seus valores ideológicos a adoção de concepções didáticas em contraponto às inúmeras mudanças que passam a enfrentar e que exigem deles alinhamento a vertentes éticas que por vezes não fazem parte da estrutura de suas próprias identidades, promovendo uma espécie de curto circuito. Sem âncoras, as novas vertentes que se apresentam aos docentes não se tornam significativas e uma luta interna se estabelece nesses profissionais. Assim, a dissonância cognitiva surge da necessidade de coerência entre o que se tem eticamente construído como parte de uma identidade em relação a atuação prática.

Pesquisas já realizadas indicam que a redução da dissonância se processa quase sempre nas seguintes direções: **a)** Busca de razões que emprestam maior valor ao que se faz, pensa ou decide em determinado momento; **b)** Desvalorização ou descrédito das informações, experiências ou conhecimentos que sejam incompatíveis com os atos assumidos por um sujeito em uma situação determinada (Carvalho, 1974, p. 143)

É preciso conceber que não se trata de uma mera não adaptação às mudanças, o que se percebe nessa ação é uma quebra por completo de tudo que aquele indivíduo acredita, para submeter-se a uma nova abordagem que ele próprio não concebe como verdadeira. Nessa situação, esse sujeito encontra-se com crenças pessoais ou profissionais conflitantes, como pode ser observado nas considerações apontadas pelos profissionais entrevistados considerando a reforma do novo ensino médio e seus impactos na identidade docente. Considerando a coleta de dados realizada durante a pesquisa, o que se pôde constatar em muitos dos relatos foi essa necessidade de alinhar o pensamento ao que se pratica. O que parece ser uma atividade quase impossível diante do desarranjo existente. Em razão disso,

Alguns autores estão chamando a atenção sobre a ironia de que enquanto se está vendendo aos professores e as escolas a ideia de que deveriam ser mais autônomos e responsáveis pelas próprias necessidades, ao mesmo tempo está se transmitindo a eles como devem ser seus resultados e como devem abordar as prioridades nacionais para melhorar a competência internacional (Marcelo, 2009, p. 115)

Desse modo, optou-se trazer a abordagem da dissonância cognitiva que, embora o estudo dos indivíduos e de seus processos mentais sejam espaço de estudo no ramo da sociologia, considera-se que suas interferências se disseminam por todas as áreas do conhecimento, sobretudo quando pensado em espaços que se baseiam na interação entre seres humanos distintos.

Afinal, com a ascensão do novo ensino médio, pode-se ver com clareza o quanto professores e professoras da área de Sociologia encontram-se em posição de dissonância cognitiva, com uma formação ao longo de suas vidas que lhes ensinaram a trabalhar sob específicas condições, mas que agora enfrentam a quebra de todas essas certezas enquanto lidam com os fatores de valorização e luta pela permanência de seu componente.

A presença da dissonância dá azo a pressões para reduzi-la ou eliminá-la. A força das pressões para reduzir a dissonância é uma função da magnitude da dissonância. Por outras palavras, a dissonância atua da mesma forma que um estado de impulso, necessidade ou tensão. A presença de dissonância leva a ação para reduzi-la, tal como a presença da fome por exemplo, conduz à ação para reduzir a fome, semelhante à ação de impulso, também quanto maior for a dissonância maior será a intensidade da ação para reduzir a dissonância e maior seria a evitação de situações que aumentariam a dissonância (Festinger, 1975, 1975).

Assim, somam-se ao aspecto da reforma um emaranhado de causas e fatores que culminam em uma situação de incompatibilidade na construção identitária de professores e professoras, já que com uma identidade fragmentada e marcada por uma dissonância cognitiva o que se mostra como possibilidade é essa sensação que as coisas não são, mas apenas estão sendo.

## 4.2 O QUE PENSAM OS PROFESSORES?

Este tópico do capítulo somatiza em seus parágrafos as principais discussões estabelecidas pelos interlocutores por meio de suas entrevistas. Para tanto, o quadro abaixo apresenta uma categorização de parte dos participantes entrevistados que se encontram presentes através de suas falas e contribuições na coleta de dados e nas possibilidades de debate. A pesquisa conta com a participação de professores e professoras de Sociologia da rede estadual de ensino de Pernambuco que tem por função a docência e que se mesclam em relação a sua formação acadêmica, o que trouxe para a pesquisa uma outra percepção a respeito dos questionamentos apontados.

<b>Quadro 1 – Caracterização dos participantes</b>				
<b>PARTICIPANTE</b>	<b>SEXO</b>	<b>TEMPO DE ATUAÇÃO</b>	<b>FUNÇÃO</b>	<b>ÁREA DE FORMAÇÃO</b>
Interlocutor (a) 1	Masculino	Desde 2019	Professor	História
Interlocutor (a) 2	Masculino	Desde 2018	Professor	História e Sociologia
Interlocutor (a) 3	Masculino	Desde 2009	Professor	História
Interlocutor (a) 4	Feminino	Desde 2006	Professora	História
Interlocutor (a) 5	Masculino	Desde 2009	Professor	Matemática
Interlocutor (a) 6	Feminino	Desde 2009	Professor	História
Interlocutor (a) 7	Feminino	Desde 2007	Professora	Pedagogia
Interlocutor (a) 8	Feminino	Desde 2021	Professora	Geografia
Interlocutor (a) 9	Feminino	Desde 2012	Professora	História
Interlocutor (a) 10	Masculino	Desde 2008	Professora	Letras
Interlocutor (a) 11	Masculino	Desde 2020	Professor	História e Pedagogia
Interlocutor (a) 12	Masculino	Desde 2021	Professor	História
Interlocutor (a) 13	Masculino	Desde 2010	Professor	História e Sociologia
<b>Fonte:</b> Elaborado pela autora, 2024				

As perguntas realizadas a esses profissionais baseiam-se nas discussões teóricas anteriormente apresentadas, considerando aspectos da formação continuada e de suas próprias análises quando apresentados a uma rede de interpretações. São perguntas baseadas no contexto em que os participantes se encontram inseridos e refletem a busca pela compreensão acerca das hipóteses desenvolvidas ao longo do projeto de pesquisa.

Com a ação da globalização, mudanças na economia afetaram todos os campos da sociedade, incluindo a cultura e a comunicação, expondo muitas das feridas que costumavam

estar escondidas, o que Imbernón (2010) chama de uma nova pobreza intelectual e material. Se observado o campo educacional, a ação social de professores também foram impactadas com uma falta de delimitação territorial sobre as suas funções, uma demanda desumana com acúmulo de trabalho e a exigência de competências múltiplas quase inacessíveis.

Ernest Laclau (1990) utiliza-se do conceito de deslocamento para tratar dessa situação que passam esses profissionais, sobretudo se unido à condição de fragmentação anteriormente apresentada. Ele indica que uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por uma pluralidade de centros de poder. “As sociedades modernas, argumenta Laclau, não têm nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador único e não se desenvolvem de acordo com o desdobramento de uma única causa ou lei” (Hall, 2006, p. 16). Desse modo, ao longo das narrativas produzidas pelos docentes constatou-se que essa fragmentação de suas identidades resulta da falta de em que acreditar, com suas convicções flutuantes entre as tantas mudanças que podem surgir, Assim, não há no que se ater para manter-se firme.

Muitos evitam apontar suas desconformidades em relação à valorização do trabalho docente, ou até mesmo desconhecem a visão mercantilizada do trabalho, o que supõe de uma mistificação da atividade docente, mas se analisada suas respostas ofertadas, é possível compreender a relevância de ter consciência do que se é e do que se pensa. Quando questionados sobre suas identidades muitas das respostas são marcadas pela falta de afinidade com o conceito e até mesmo pelas noções distorcidas.

Para exemplificação, quando questionado sobre sua identidade docente um dos profissionais utilizou a seguinte frase: “Eu considero que eu tenho identidade docente, modéstia à parte, eu considero que eu consigo entender ela” (Interlocutor 1, 2023), a expressão “modéstia a parte” desperta o olhar e as atenções para a percepção de que identidade docente pode ser vista por alguns como vaidade ou pretensão, como se ela pudesse ser tratada como um distintivo social e profissional, quando na verdade ela se caracteriza como seio da ação profissional docente.

Com o agravante de que muitos professores entraram em uma dissonância cognitiva por realizarem um trabalho que não se articula a sua moral e ideologia profissional construída em outrora com a instauração do novo ensino médio um novo impacto também é observado.

“Inclusive, eu sinto profundamente que o novo ensino médio tem um grande impacto na minha percepção identitária. eu estava dizendo isso hoje, por que eu tenho o primeiro ano que tem uma aula por semana e único momento que eu sinto que não tenho a identidade de professor é quando estou nessas turmas, por que eu não consigo se quer estabelecer uma conversa para além com os meus estudantes por que eu não

consigo exigir deles o mínimo que eu acho que deveria exigir e que estava acostumado a exigir. E isso é muito ruim pra mim, porque eu gosto de pensar que eu sou mais ou menos justo, e como eu vou cobrar se eu não estou fazendo? E então eu faço atividades que se adequem ao tempo reduzido com esse estudante, mas pra mim isso é ruim porque eu tive que abrir mão de formas mais efetivas de avaliação de aprendizagem em decorrência do tempo. E em meio a tudo isso eu ainda preciso estabelecer vínculo afetivo com os alunos, pois sem isso eu não posso também esperar que eles tenham afinidade comigo. E o novo ensino médio me faz pensar nesse momento que eu não sou professor, eu estou lá matando o tempo e um tempo curto, como na Sociologia que eu tenho que correr para abordar tudo em um ano, coisa que eu não conseguia em três” (Interlocutor 3, 2023).

Se para o profissional da área os impactos já são alarmantes, como se pode observar no trecho acima extraído de um momento de fala, aqueles que não possuem uma formação adequada passam por momentos de dissonância ainda maiores.

“Veja, eu não me sinto confortável em dar aula de Sociologia, de Filosofia... dessas disciplinas que não são da minha área, por que como eu não tenho a formação nem afim a área, a gente fica um pouco um pouco perdido, há uma grande lacuna, um grande obstáculo. E às vezes eu me sinto sem propriedade, sem força para exercer, para lecionar e às vezes pegamos essas disciplinas por questão de complemento de carga horária, é por essa questão que envolve a rede a gente como professor, então a gente acaba por pegar essas disciplinas, mas sinceramente eu não me sinto confortável porque eu acredito que para se dar uma boa aula a gente precisa ter propriedade e conhecimento, então para se ter essa propriedade e conhecimento pra essa aula seja uma aula mais produtiva, eu precisaria ter essa esse conhecimento e aí requer tempo pra estudar e você sabe que o tempo já é curto, então é uma outra parte também que nos deixa um pouco preso, por que na maioria das vezes não existe esse tempo para isso e por isso eu não me sinto confortável e apesar de lecionar, e tendo tempo para estudar eu não acho que eu consigo dar uma boa aula não por que eu acho que o professor precisa ser formado na área para ele ter os conhecimentos necessários (Interlocutor 5, 2023).

“E não, eu não me vejo como professor de Sociologia, né, como eu disse eu não me vejo com propriedade para lecionar, apesar que a gente se utilizar desses conhecimentos sociais nas aulas de Matemática, mas como professor de Sociologia eu não me vejo. E os elementos que fazem eu me ver como professor de Matemática e não de Sociologia, são básicos. Eu me preparei pra ser professor de Matemática, eu fiz uma faculdade, fiz uma especialização, então houve uma preparação e depois disso foram anos de trabalho, de aperfeiçoamento, de formação continuada...” (Interlocutor 5, 2023)

Contudo, pensar em uma explicação baseada em superficialidades não satisfaz a noção de que as identidades aqui apresentadas e que passam por modificações são aquelas que foram marcadas pelas interferências provocadas pelas reformas. Não apenas as que dizem respeito à atual reforma vigente, mas todas que encontram-se presentes nas discussões apresentadas.

“No início eu me senti muito perdida mesmo, só que eu conversando com uma professora que é de linguagens e antes era ela que dava as aulas de Sociologia e numa conversa que eu tive com ela, ela tinha me falado que no tempo que ela lecionava, ela achava melhor sociologia que filosofia e eu perguntei o porquê e al disse que do ponto de vista dela, Sociologia era uma disciplina que tinha muito o que trabalhar com os alunos e Filosofia, era muita teoria e os alunos tinha que entender a teoria do jeito que era explicada e no componente de Sociologia tinha mais como dialogar com a percepção dos alunos, né?! E com o passar do tempo eu vi que dava para agregar vários conteúdos de Geografia, tive que estudar muito também, mas a maior

dificuldade foi no começo, por não conhecer a área e só ter visto ela quando eu estudava no ensino médio, hoje eu ainda sinto em alguns conteúdos, só que da forma que eu leciono eu tento ao máximo trazer para o lado da geografia pra interagir entre as duas.” (Interlocutor 9, 2023)

Interessante perceber como ao longo das narrativas apresentadas as palavras “complemento” e “resto” passaram a ser utilizadas com frequência pelos interlocutores, bem como constata-se que essa é uma percepção de profissionais que não fazem parte da área ou possuem formação no componente. Contudo, esse ponto torna-se interessante por gerar uma discrepância nas respostas trazidas por esses profissionais que quando questionados se vêem-se como professores de sociologia quase que majoritariamente assinalam que sim.

“Na escola que eu trabalho, quando tava tendo essa divisão de carga horária, sobrou Sociologia e projeto de Vida dos terceiros anos e o Diretor ia dar a uma professora de matemática, aí eu cheguei e conversei com ele, como era que um professor formado em matemática vai dar Sociologia pra o terceiro ano, se o terceiro ano tá terminando, vai ser cobrado em ENEM e assim, como diz o ditado, “jogar nos peito” pra o professor de matemática essa responsabilidade e a gente sabe que é uma área extremamente diferente, no final, eu sei que ele foi analisar e trocou, deu Projeto de vida para Matemática e me deu Sociologia e depois o diretor ainda veio me dizer, “é mesmo, eu ia fazer uma burrice, por que no ENEM os alunos ia ser cobrado e ia ser um ano todo perdido”. Veja que é só pra cumprir carga horária e conversando com os meus alunos, eles disseram que muito do que a gente estudou em Sociologia no ano, eles viram na prova” (Interlocutor 10, 2023).

“Sim, me vejo. Eu não sou formada na área, deixando bem claro. Uma pessoa que é formada na área tem realmente uma bagagem maior, mas tem treze anos que eu estou no estado e tem treze anos que eu estou com a disciplina na minha carga horária e eu já me adaptei assim e eu faço muita correlação com a História e tem muita coisa que a gente trabalha que tá dentro de História que a gente traz pra História, então é por isso que eu gosto de trabalhar com a Sociologia”. (Interlocutor 7, 2023)

Mesmo se identificando com o componente, a identidade profissional tende a correlacionar-se a área de formação de cada indivíduo, assim como pode ser exemplificado na citação anterior, em que a profissional indica que mesmo se vendo como professora de Sociologia traz as discussões para o campo da História, área de conhecimento que corresponde a sua formação acadêmica. Para alguns essa ideia pode variar como indica a fala do interlocutor a seguir, “a identidade tem relação com o todo, quem é professor de rede pública, não pode se apegar a um componente específico né, você observou na entrevista que ao longo dos anos eu fui professora de vários componentes. (Interlocutor 4, 2023). Assim, mesmo ao se ver professora de Sociologia, o peso da sua disciplina tende a ser maior por todos os valores simbólicos construídos ao longo de sua carreira.

Contudo não é possível analisar corpo docente sem considerar corpo discente. Estudantes desempenham um papel importante na formação da identidade, em inúmeras falas, a identificação de professores com seus alunos faz com que novos percursos sejam

desenvolvidos. Contudo, professores explicam que sentem que aos poucos essa ação colaborativa de seus estudantes tem perdido força junto a sua dedicação. Considera-se o que aponta a professora entrevistada ao considerar sua identidade docente.

[...] você percebia que pra ser docente não é qualquer pessoa, tinha aquele profissional que a gente via que sabia muito, mas não tinha o dom para repassar para os estudantes e eu me sentia muito grata quando o meu estudante vinha me dizer que tinha aprendido, então esse era um dos elementos, por que ia me fazendo perceber ‘eita, eu tenho que trabalhar dessa forma por que foi dessa forma que eles conseguiram aprender’ pelo menos, esse “estralinhos” nos ajudam muito a perceber, se observar, sabe?! (Interlocutor 5, 2023)

“Identidade Docente, meio que parafraseando uma frase que escutei da Thais Oliveira que é: eu me sentir possível, pra mim, identidade docente é eu me sentir possível, sou eu chegar na sala e entender que o que eu faço tem algum reflexo na realidade” (Interlocutor 3, 2023)

No entanto, de forma uníssona, todos os entrevistados concordam sobre o peso da formação continuada na construção desses valores identitários. Para muitos, a formação continuada tornou-se um caminho possível para lidar com inúmeras mudanças sem perder os rumos de uma educação coerente aos ideais da educação em que acreditam.

“E com o novo Ensino médio é que a dificuldade se torna imensa por que no ensino médio inteiro você tem duas aulas em que você tem que “rebolar” para discutir questões sociais, políticas públicas, função de Estado, cultura... na verdade vê vai ter que sair escolhendo, ‘esse aqui é importante e esse menos importante’ quando na verdade todos são importantes, mas a gente, infelizmente, trabalha com esses que são mais cobrados nas avaliações externas” (Interlocutor 4, 2023)

Estudantes passam a cobrar pelo conhecimento que deveriam receber enquanto educadores se debruçam na tentativa de não deixá-los desamparados, alguns dos profissionais, inclusive indicam que para não deixar de vivenciar com seus educandos os conteúdos necessários para a participação de educandos em processos seletivos como vestibulares passaram a boicotar as aulas destinadas aos itinerários formativos, dando suas aulas de História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Língua portuguesa ou matemática, demonstrando a teoria de Festinger sobre a tentativa de driblar a dissonância para que as ações voltem a fazer sentido.

#### 4.3 UMA FORMADORA EM FORMAÇÃO

Para desenvolver a escrita desta última subseção, será necessário deixar de lado parte da impessoalidade que esteve presente em toda a escrita, pois, nele estarão expostos aspectos de subjetividade que sem eles sua produção estaria impossibilitada de acontecer. Visto que para se compreender a construção da identidade mencionada em tópicos anteriores, parte da pesquisa

qualitativa apresentada utilizou-se de análises baseada na interação possível nos momentos de formação continuada desses profissionais.

Optou-se por desenvolver como projeto de intervenção a construção e aplicação de um momento formativo visando o período dedicado à formação continuada de professores de Sociologia na rede estadual de Pernambuco, mais especificamente no Sertão do Alto Pajeú, por conceber que esse seria o ambiente adequado para discutir minuciosamente aspectos da atividade educacional. Assim, a formação gira em torno da identidade docente a partir de uma análise baseada em sua construção nas instituições educacionais de educação básica, sobretudo a partir das entrevistas cedidas pelos profissionais envolvidos.

Como bem se sabe, os contextos tendem a condicionar as práticas formadoras e nas sociedades modernas que são, portanto, sociedades de mudança constante, rápida e permanente essas discussões inclinam-se a serem tratadas de modo complementar ou até mesmo esquecidas visto a urgência em se adequar às exigências e competências do campo educacional. Na verdade, tudo isso termina por banalizar a formação continuada e as noções oferecidas em cursos profissionalizantes.

O que se torna um grande risco, pois junto a formação continuada estão presentes a construção da autonomia didática, as identidades docentes e as noções de política estrutural bem como a análise de todo o contexto cultural e social em que esses aspectos se constroem e se reproduzem. Afinal, a complexidade das emoções e ações entre professores e professoras, as relações de poder e autoformação devem ser ideais pensadas em momentos formativos a fim de fortalecer a superação do individualismo presente no mundo educacional desde a implantação de um sistema de gestão empresarial. Têm-se como objetivo: posicionar o profissional no centro dos debates como parte dele, para tanto considera-se o que se segue,

Os últimos 30 anos do século XX nos deixaram como heranças significativos avanços na formação continuada: A crítica rigorosa à racionalidade técnico-formadora; uma análise dos modelos de formação; a crítica à organização dos responsáveis pela formação; a potencialização da formação de assessores do processo; análise das modalidades que implicam uma maior ou menor mudança; a formação próxima as instituições educacionais; os processos de pesquisa-ação como procedimento de desafio e crítica e de ação-reflexão para a mudança educacional e social, com um professor pesquisador teórico; um maior conhecimento da prática reflexiva, dos planos de formações institucionais, além de uma maior teorização sobre a questão (Imbernón, 2010, p. 08).

Por ser uma atividade complexa, a ação docente costuma extrair de seus profissionais uma constante preocupação e reflexão sobre sua prática, em virtude disto a formação docente ocupa-se em se desenvolver em uma perspectiva uniforme, a fim de proporcionar alternativas de mudanças, permitindo a construção de um diálogo que não se afaste das complexidades que



tomam conta do período histórico atual, mas que também permitam demonstrar a gama de emoções que estão envolvidas nesse trajeto. Afinal, esses profissionais não vestem máscaras ou deixam de ser quem são para se tornarem professores e professoras, o que compreende na verdade é um processo de mescla entre identidade profissional e identidade individual.

A formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos de outros (Imbernón, 2010, p. 11)

Torna-se válido compreender que não se pretende apresentar a formação continuada como algo responsável por preencher lacunas deixadas pela formação inicial ou culpá-la, posicionando-a como grande vilã, o que se almeja neste trajeto é apresentar a noção de formação continuada como responsável por preencher lacunas inerentes a sua própria época. Afinal, não é possível conceber que certos questionamentos atuais estivessem presentes na vida de um estudante de licenciatura quando nem mesmo atuava como professor. Em virtude disso, a formação continuada não será tratada nesse debate como algo incompleto, afinal ela cumpre o papel que deve cumprir naquele momento.

A necessidade de formação contínua que surge ao longo da vida profissional deve ser tratada, então, como um desejo que existe em virtude das transformações enfrentadas por esse profissional em relação às experiências que se apresentam a ele.

Porém, ao tratar dessas questões, é necessário lembrar que todos esses debates são extremamente recentes. Segundo Imbernón (2010), ainda nos anos de 1970, a institucionalização da formação inicial de professores caminhava a passos lentos e no que condiz a formação continuada a máxima pregada era o modelo de formação individual. Apenas alguns anos depois pensou-se que o mundo do trabalho docente também deveria ser abordado.

Devem-se trazer os mundos do trabalho para a centralidade que tem nas experiências de mestre e alunos. Organizar projetos ou temas de estudo interdisciplinares sobre a história do trabalho, sobre as vivências suas e de seus parentes, da comunidade, sobre a crise do trabalho, o desemprego, a instabilidade, a precarização do trabalho, as segregações por diferença de gênero, raça, moradia, campo, periferia, por idade, sobre exploração do trabalho infantil e adolescente. (ARROYO, 2013, p. 106)

Assim, uma vez que o aprofundamento de estudos acerca da formação continuada demorou um certo período para acontecer, a instalação da formação continuada de professores de Ciências Humanas e Sociais no Sertão do Alto Pajeú também passou por um longo período para sua consolidação, pois, apenas em 2021, houve a contratação de profissional para o desenvolvimento dessa ação por parte da secretaria de educação na Gerência Regional de

Educação no Sertão do Alto Pajeú, ainda com necessidade de melhorias a serem feitas, mas com um pontapé inicial para os encaminhamentos necessários.

Desse modo, deste ponto em diante será aberto um parêntese para que as falas sigam fora da impessoalidade. Visto que a profissional contratada para ocupar a função de formadora no espaço mencionado é a mesma que desenvolve esta produção científica.

Quando destinada a ocupar a função de formadora tive minha história, identidade e trajetória profissionais envoltas ao desenvolvimento docente de outros inúmeros professores e professoras. Suas experiências e vivências foram responsáveis por me fazer despertar para algo que até aquele momento não me havia surgido como questão: a identidade docente.

Professora graduada em História e especialista no ensino de História, ao me tornar formadora de professores do ensino médio, considerando o contexto, a premissa era o desenvolvimento de formações que pensassem os diferentes componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais, visto que os profissionais que estariam naquele espaço eram os responsáveis por lecionar História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Ação que caberia inúmeras ressalvas, mas atendo-se ao trabalho realizado, foi nesse momento que a minha identidade docente se tornou uma questão.

Diante desse autoquestionamento, a própria ação tornou-se objeto da reflexão. Uma situação de tensão surgiu considerando as formas como havia me preparado para ocupar a docência e como estava sendo exercida. A dissonância cognitiva apresentada na fala dos entrevistados também fazia parte de minhas inquietações como profissional. Todavia é o movimento de reconhecimento da identidade que faz com o trabalho docente se faça melhor interpretado nas situações em que ele se faz diariamente em diferentes contextos e instituições, já que não se tratava apenas da identificação em relação à docência, mas também em relação ao papel de formadora.

E assim como os momentos de formação continuada refletiram na capacidade de produção de cada um dos profissionais presentes nas formações, o ato de produzir formações, estudar para elas, dialogar e escrever sobre elas fez com que através das modificações necessárias fossem sendo definidos significados e o adjetivo de formadora passasse a compor a minha identidade docente, contudo, é válido salientar que embora tenha acontecido uma incorporação, minha identidade segue a de professora. Docente graduada em História e mestranda em Sociologia.

Desse modo, a teoria da reflexividade faz com que se compreenda que “muitas de minhas vivências nunca são levadas a reflexão e permanecem fenomenais [...]” (Schutz, 1932,

p. 70 *apud* Domingues, 2002, p. 58). Contudo é o movimento de reflexão, em que me coloco como objeto de análise que faz com a identidade docente seja compreendida no seu dinamismo de transformação de realidades sociais e educacionais, fazendo com a formação passe a exercer o papel não apenas burocrático, mas transformador.

A título de conhecimento, os momentos formativos intitulados por “formação itinerante” acontecem de forma bimestral, com os professores distribuídos em três polos: Polo 1 (Afogados da Ingazeira), Polo 2 (Serra Talhada) e Polo 3 (São José do Egito), nesses encontros os debates giram em torno de temáticas solicitadas pelos profissionais, ou pensados através do que a formadora julgava necessário após os encontros formativos com foco na valorização das subjetividades e na troca de conhecimento educativo e profissional, considerando as salas de aulas, as hierarquias escolares e as inquietações desses profissionais em relação, sobretudo a chegada da reforma do novo ensino médio. Assim, a partir desses espaços, o reconhecimento da identidade docente ocupou espaço neste trabalho e na minha atuação profissional. Afinal, é preciso compreender que,

Quando falamos de “identidade docente” não queremos apenas vê-la como traços ou informações que individualizam ou distinguem algo, mas como resultado da capacidade reflexiva. É a capacidade do indivíduo ou do grupo de ser objeto de si mesmo que dá sentido a experiência, integra novas experiências e harmoniza os processos, às vezes contraditórios e conflituosos, que ocorrem na integração do que acreditamos que somos com o que queríamos ser, entre o que fomos no passado e o que somos hoje (Imbérnon, 2010, p. 82)

Antes disso, de todo esse movimento de contratação, o que se experimentava era uma ação escassa em torno de atividades voltadas à socialização desses profissionais, como indica o professor entrevistado.

“Os momentos de formação eram muito espaçados e muito insólitos, aquele negócio perdido no espaço com uma temática qualquer que não tinha nenhuma conexão com aquilo que a gente estava precisando era muito insuficiente e insuficiente para não usar uma palavra mais negativa e parecer que eu estou falando. E era assim, “vai ter formação na GRE, então é um milagre vamos!” e ao chegar a gente esperava que fosse um tema muito bom para a gente voltar a ter aquele sentimento de pertencimento e de formação de fato, mas não. Eram bem aquém do que a gente queria e isso não era um comentário só meu, era um comentário de muitos colegas. E após o estabelecimento das formações continuadas com você, nós passamos a nos sentir representados e se sente dentro de um debate de humanas, com um debate de humanas e com parte de sala de aula bem representada. com um diálogo para pessoas de ensino superior e antes nos sentíamos que era para pessoas de ensino fundamental e eu estou dizendo para os profissionais e não para os alunos e era superficial” (Interlocutor 3, 2023).

Um dos pontos específicos apresentados por Imbernón (2010) a respeito da formação continuada é, justamente, a necessidade de contextualizar espaço e tempo, pois para ele são as mudanças sociais enfrentadas no caminho que indicam os rumos que a ação de formação deve

tomar, considerando a acelerada transformação de produção científica, de pensamento e cultural, não basta abordar aspectos teóricos é preciso que o profissional sinta-se abraçado por discussões latentes ao seu meio social e das estruturas em que encontram inseridos seus estudantes.

Uma boa desenvoltura por parte de um formador seria o desenvolvimento de uma formação vindo de dentro. Pois, a formação continuada exige dar-se em um ambiente colaborativo, sem a pretensão de mudar seus participantes, pois diante de resistências torna-se impossível mudar o que se deve mudar ou questionar o que deve ser questionado. Posto que para alguns profissionais o ato de participar de momentos formativos pode ser visto até como tortuoso e a sua revelia apenas por insistência da gestão pedagógica ou das autoridades responsáveis.

Por esse motivo, o desenvolvimento do momento formativo pensado acerca da identidade docente para ser vivenciado juntos aos sujeitos integrantes da pesquisa passou por um amplo planejamento a fim de repercutir, nesses profissionais, mudanças e crenças significativas em torno da temática articulada, pois é preciso que eles sintam-se parte desse todo para que, por conta própria, o ato de formação continuada possa dar prosseguimento à repercussão na aprendizagem de seus estudantes, supondo que houve a construção de novas didáticas para a melhoria do trabalho docente. Para tanto, faz-se uso da consideração apresentada pelo interlocutor 2.

“A formação continuada reflete principalmente na forma de observar a minha prática e me faz pensar sempre em novas estratégias. o que faz com que eu não me acomode, por que eu acho que isso é um processo que acontece ano após ano, você começa cheio de gás, cheio de ânimo, mas ao longo do tempo esse ímpeto vai se perdendo e as formações acabam trazendo isso, as discussões trazem um pouco de ânimo e você encontrando meios e novas formas de trabalhar em sala de aula, principalmente nessa parte mais pedagógica. É muito fácil você cair nesse meio conteudista, você quer muito trabalhar, passar o assunto e acaba por não dar importância às estratégias mais lúdicas” (Interlocutor 2, 2023).

Assim, a formação de professores influencia e é influenciada quando ela expande a visão desse profissional para a melhoria de sua prática se materializa em uma nova visão de estudantes em torno da rede escolar e desperta a percepção profissional para os jogos de poder em que ele se encontra inserido, afinal, a atividade de formação não deve apenas girar em torno pensamento pedagógico e didático em sala de aula, mas também deve fortalecer o pensamento crítico desses profissionais no que se refere aos valores ideológicos que moldam as suas produções e ações. Assim, não basta que a improvisação seja deixada de lado em termos de sala de aula, torna-se preciso que haja intencionalidade por parte do profissional em compreender

as estruturas que o moldam e transformam a sua identidade docente. Por ora, que se almeja desse profissional é uma intencionalidade pedagógica e crítica.

Afinal de contas, com as inúmeras modificações experimentadas por professores nos últimos anos em circunstâncias catastróficas, este pode se apresentar como um excelente momento para repensar práticas e adequá-las às realidades educativas em uma tentativa de associação entre teoria e prática.

Além disso, existem vários fatores e circunstâncias que provocam mudanças em princípios do século XXI: as transformações políticas e sociais (novas tecnologias, nova economia, pós-modernidade, crise da família, ou melhor dizendo, constituição de outras famílias, diversidade, multiculturalismo, etc.) certos fracassos na aplicação de reformas baseadas excessivamente nos currículos, a idade dos professores, às mudanças sociais na infância e na adolescência; os problemas derivados do contexto social; o avanço de certas ideologias neoconservadoras e neoliberais; as situações de conflitos e reivindicações que podem ocasionar a formação, de forma que uma boa formação provoca uma justa reivindicação. (Imbernón, 2010, p. 36)

Desse modo, é preciso que a formação passe a olhar para as novas ideias, reformas políticas e práticas pedagógicas para conectar-se ao mundo docente e, de forma efetiva, corresponder às expectativas desses profissionais. Na formação, muitos são os fatores que influenciam a sua condução, desde o contexto cultural desses profissionais até a complexidade interna das instituições de ensino, o que faz com que nesse cenário seja dado espaço aos professores em suas múltiplas naturalidades para expressar-se e assim construir e solidificar a sua identidade docente, a fim de que as fragmentações impostas pelos sistemas ou reformas sejam capazes de alterar a sua estrutura.

Considerando todas as discussões esquematizadas, nos apêndices desse trabalho estão presentes as atividades desenvolvidas juntos aos professores de Sociologia em formato de portfólio. Nele contém a apresentação de pauta entregue aos professores, os slides apresentados, a oficina desenvolvida e uma avaliação por rubrica considerando os debates realizados. Todo esse material foi utilizado em um momento formativo destinado, exclusivamente, à reflexividade em torno da identidade docente dos profissionais de Sociologia em virtude das transformações promovidas em suas cargas horárias por influência da reforma do novo ensino médio, que em Pernambuco optou-se por concentrar suas aulas de forma única no segundo ano do nível médio. Com as unidades curriculares das trilhas como responsáveis por discutir a temática de forma transversal e complementar no primeiro e terceiro ano. Contudo, essa é uma disposição que varia de escola para escola em relação às suas trilhas ofertadas.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup>Pernambuco possui uma variação em termos de tempo em que o estudante permanece na escola. O estado conta com 567 escolas que ofertam o ensino médio em tempo integral, entre as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), Escolas de Referência em Ensino Fundamental e Ensino Médio (EREFEMs) e Escolas Técnicas

Sua disponibilidade neste trabalho objetiva contribuir para o pensamento sobre a formação da identidade docente, não apenas aos professores com que a atividade já foi realizada, mas também a esperança de que com a divulgação deste material outros profissionais, em diferentes localidades possam ser influenciados e instigados à reflexão. Almejando que seus limites territoriais se estendam para além de Pernambuco e que encontre outros profissionais da educação, sobretudo profissionais de Sociologia, grupo para quem se dirige inicialmente seu desenvolvimento.

---

Estaduais (ETEs) que variam entre 35 e 45 horas semanais, enquanto as escolas regulares possuem uma jornada em média de 6h diária. Em função disso, as trilhas oferecidas nas escolas nem sempre podem abarcar todas as áreas do conhecimento nem tampouco há a possibilidade desses profissionais estarem presentes atuando efetivamente em todas as séries.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2023 com a ascensão do governo Lula, os debates sobre revogação do ensino médio se intensificaram, a ala progressista que liderava o movimento de resistência à reforma encontrou na chegada de um governo de esquerda o ambiente favorável para dar fim a política implementada anos atrás por Michel Temer. No entanto, desde então inúmeras foram as propostas pensadas e analisadas pelas autoridades. Atualmente, o ensino médio instaurado em 2021 passa por uma série de transições em função dos movimentos de resistência com uma nova proposta tendo sido recentemente apreciada pelo congresso nacional.

Em julho de 2024, a Câmara dos Deputados aprovou por 437 votos a 1 a versão final do projeto do Novo Ensino Médio, o texto traz mudanças significativas na estrutura como a distribuição da carga horária da Formação Geral Básica que sai de 1.800h para 2.400h, com as disciplinas de Português, Matemática, Inglês, Artes, Educação física, Ciências da natureza (Biologia, Física, Química) e Ciências humanas e sociais (Filosofia, Geografia, História, Sociologia) obrigatórias para todos os anos com previsão para que a partir de 2025 as alterações sejam postas em prática. Contudo, nenhuma medida foi tomada ainda para a construção de novos currículos para atender a essas demandas. Dessa forma, aguarda-se um posicionamento definitivo para que as informações possam ser retratadas com fidedignidade.

Em função desses debates e alterações, torna-se válido compreender que o contexto em que foi planejado e escrito este trabalho reflete um período histórico diferente dos novos rumos que o novo ensino médio toma. Todo o percurso histórico, social e cultural traçado até aqui buscou dar enfoque ao longo das últimas páginas as mudanças pelas quais a educação passou ao longo de décadas e como isso afetou a percepção de identidade docente, bem como a relevância que a Sociologia configura na formação social dos integrantes de uma sociedade e como o ensino médio em vigência compromete a execução desse trabalho.

Em virtude disso, tratou-se de analisar ao longo destas páginas os impactos promovidos pela interferência dos sistemas econômicos na atuação de professores e professoras de Sociologia no Brasil. Especialmente, no que tange às mudanças arbitrárias que impactam diretamente em suas identidades docentes. Afinal, a reforma passará por mudanças ou revogações, mas o traço de alarme que ela deixa se mantém, visto que foi responsável por reacender um medo aparentemente adormecido desses profissionais: que a Sociologia ainda não se consolidou em seu todo como disciplina indispensável considerando a construção de currículos.

Dessa forma, as relações de poder presentes na produção de currículos explicam o motivo do problema central deste trabalho girar em torno da compreensão sobre como o novo ensino médio interfere na construção da identidade docente de professores de sociologia com a instauração da divisão por áreas de conhecimento. Afinal, são essas as produções capazes de determinar socialmente a relevância de um componente e dos profissionais que atuam em função dele.

Logo, nos debates que se instalam busca-se compreender as possibilidades de desenvolvimento de uma educação que transcenda os valores imperativos do capital. Na tentativa de redefinir a participação política nas esferas públicas com um olhar que transforma os grupos sociais em comunidades unitárias mediante as urgências de uma política educacional menos órfã dos valores reais de igualdade, justiça social, cidadania e qualidade estrutural livre da reprodução das forças hierárquicas.

Como ponto crucial para se considerar, o caminho mais seguro para a conquista desse projeto de educação está posto no fortalecimento da identidade profissional, pois mesmo que a educação esteja impregnada de valores ideológicos capitalistas e o próprio sistema corrobora para todas essas influências, quando professores e professoras por todo o mundo compreendem-se capazes de alterar o curso dessa narrativa e suas identidades encontram-se fortes o suficientes para isso, um movimento revolucionário pode acontecer com esses profissionais dando o tom ao trabalho que realizam questionando o sistema, os currículos e as próprias reformas pedagógicas.

Logicamente, palavras em tom revolucionário não serão capazes de provocar a força necessária para essa reação nos profissionais da educação, por trás desse levante existem pontos necessários de serem corrigidos. São eles, a formação inicial e continuada, o investimento correto na valorização profissional e não menos importante, o fortalecimento da noção de comunidade, de trabalho coletivo e uma educação baseada em uma ação conjunta.

Considerando o disposto e entendendo que junto ao debate é preciso que se dissemine a reflexão por parte dos próprios profissionais, o material utilizado ao longo da intervenção realizada encontra-se disposto no apêndice deste trabalho almejando que o debate entre os professores e professoras de Sociologia do Sertão do Alto Pajeú se reproduza por diferentes espaços geográficos.

Todo esse aparato visa rebater o pensamento individualista promovido pelas formas de organização empresarial que tem ocupado a mente da gestão escolar, bem como promover em docentes de Sociologia articulações coletivas da própria identidade. Enaltecendo ainda que



deve-se insistir na busca por igualdade no acesso ao conhecimento e a cultura por diferentes grupos sociais em diferentes momentos de sua vida, seja para as crianças que iniciam seu processo de socialização seja para profissionais docentes para que consigam de forma justa fazer uso de momentos de formação continuada.

Não é difícil, por certo, encontrar traços específicos de combinação explícita de elevados graus de cinismo e perversidade ao longo das evidências apresentadas em torno das inúmeras transformações escolares discutidas ao longo do texto, mas também é possível localizar discussões em torno do Novo Ensino Médio que se mantiveram constantes desde sua implementação, por parte dos setores de resistência que se uniram estrategicamente. Mas afinal, quantas incertezas suportam uma identidade?

Eis o foco principal desta pesquisa, desenvolver uma reflexão sobre as possibilidades de mudança. Com isso, busca-se demonstrar que mesmo diante de retrocessos ou transformações a sociologia segue como uma ciência condutora da construção cidadã de um país através do meio educacional. Não se quer aqui reforçar o sentimento messiânico que em outros momentos esteve atrelado à disciplina, mas sim fortalecer a ideia de que as ciências, especificamente as sociológicas, são as responsáveis por conduzir os grupos sociais, se não ao progresso, ao menos ao processo de mudança.

Por fim, o todo que encontra-se descrito neste trabalho almeja despertar a relevância de se trabalhar em momentos de formação contínua a percepção sobre identidade, considerando o desenvolvimento profissional, pessoal e institucional unindo fatores não apenas relacionados ao traquejo em sala de aula ou ao domínio de disciplinas, mas também do desenvolvimento de uma consciência ética em relação à atuação profissional, reforçando o sentimento de luta, seja por mudanças nas estruturas, seja por diferentes melhorias sociais.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Paula Trajano de Araújo. SILVA, Solonildo Almeida da. JUCÁ, Sandro César Silveira. O percurso histórico do ensino médio brasileiro (1837-2017). **Revista contemporânea de Educação**, v. 17, n. 39, mai./ago. 2022.
- ARRIGHI, Giovanni. **O longo século XX: Dinheiro, poder e as origens do nosso tempo**. 9 - reimp. - Rio de Janeiro: Contraponto, 2023.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo : educandos e educadores, seus direitos e o currículo**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- ARROYO, Miguel G. **Educandos e educadores: Seus direitos e o currículo**. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- ARAÚJO, Viviane Patricia Colloca. **O conceito de currículo oculto e a formação docente**. REAe - Revista de Estudos Aplicados em Educação, v. 3, n. 6, jul./dez. 2018
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi**. São Paulo: Zahar, 2005.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Disciplinas escolares: História e pesquisa**. In **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista. EDUSF, 2003.
- BODART, Cristiano das Neves. OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. **O lugar do Ensino de Sociologia no novo currículo de Alagoas**. Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. Vol. 6, nº 1. p. 48-78. 2022.
- BODART, Cristiano das Neves. FEIJÓ, Fernanda. **Ciências Sociais no currículo do ensino médio brasileiro**. Revista Espaço do Currículo, v. 13, n. 2, p. 219-234, 2020.
- BODART, Cristiano das Neves. **O ensino de Sociologia no contexto da BNCC: esboço teórico para pensar os objetivos educacionais e as intencionalidades educativas na e para além das competências**. Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Cabece). v. 4, n. 2, p. 131 - 153, jul./dez. 2020.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero. 1983.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. BRASIL.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação: 2014-2024**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.
- BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Rio de Janeiro, RJ: Senado Federal, 1946

\_\_\_\_\_. **Decreto lei Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Diário Oficial da União, 9 fev. 1942b.

\_\_\_\_\_. **Decreto lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União, 10 abr. 1942a.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Oficial da União, 1 maio 1931.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as leis Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e Nº 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. Diário Oficial da União, 17 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 28 dez. 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 12 ago. 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade: A era da informação, economia, sociedade e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

CARVALHO, Rejane Vasconcelos. **Um estudo experimental das predições de Festinger sobre formas de redução de dissonância cognitiva**. Revista Ciências Sociais, Vol. 5. nº 2, 1974.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. - São Paulo: Brasiliense, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. - 7. ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FORQUIN, J. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais**. Teoria e educação. Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. - 65. ed. - Rio de Janeiro / São Paulo: Paz & terra, 2018.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho**: Perspectivas de final de século. 12. ed. Rio de Janeiro, Editora Vozes: 2013.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.
- GENTILI, Pablo A. A. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: Visões críticas. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOODSON, Ivor F. **A construção Social do currículo**. Lisboa: Educa & autor, 1997.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Teoria da ação comunicativa de Habermas**: Possibilidades de uma ação comunicativa de cunho interdisciplinar na escola. Revista Educação e Sociedade, ano XX, nº 66, Abril. 1999.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. – 11. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HANDEAS, Anita. **As pesquisas sobre o ensino de sociologia na educação básica**. In: SILVA, I.; GONÇALVES, D. N. (Org.). Sociologia na educação básica. São Paulo: Annablume, 2017. p. 367-385.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. - Porto Alegre: Artmed, 2010.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: Formar-se a mudança e a incerteza. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- KUENZER, A. Z. **O ensino médio e profissional**: As políticas do Estado Neoliberal. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LAVAL, Christian. VERGNE, Francis. **Educação democrática**: A revolução escolar iminente. 1.ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.
- LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.
- MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. **Políticas e reformas curriculares no Brasil**: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 20, p. 1-20, 2020.
- MARCELO, C. **A identidade docente**: constantes e desafios. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 109–131, 2009.
- FESTINGER, Leon. **Teoria da dissonância cognitiva**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- FLORÊNCIO, Maria Amélia de. **O ensino da Sociologia no nível médio e as contradições**

**institucionais da sua obrigatoriedade.** Dissertação de Mestrado. Alagoas, 2011.

FERNANDES, Florestan. **O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira.** In: **A Sociologia no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1975. Originalmente publicado nos Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia, 21-27, São Paulo, 1954.

MEC. Ministério da Educação. **Programa de apoio ao novo ensino médio.** Documento orientador da portaria nº 649/2018. Brasil, 2018.

MEUCCI, Simone. **Entre a escola nova e a oligarquia:** a institucionalização da sociologia na Escola Normal de Pernambuco – 1929-1930. *Cronos*, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 451-474, jul./dez. 2007

MEUCCI, Simone. **Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de Sociologia.** Revista brasileira de sociologia. Vol. 02, nº. 03. Jan/Jun/2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2005.

NEUHOLD, Roberta dos Reis. **A Sociologia como disciplina escolar em debate no 1º congresso brasileiro de sociologia.** Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais | Vol.1, nº.2 | p. 05-26| Jul./dez. 2017.

NÓVOA, António. Os professores: quem são? Onde vêm? Para onde vão? *In:* STOER, Stephen R. (org.). **Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa.** Porto: Afrontamento, 1991.

\_\_\_\_\_(org.). **Profissão professor.** Porto: Porto, 1999.

\_\_\_\_\_. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente.** Teoria e Educação, n. 4, p. 109-137, 1991b.

OLIVEIRA, Amurabi; CIGALES, Marcelo Pinheiro. **O Ensino de Sociologia no Brasil:** um balanço dos avanços galgados entre 2008 e 2017. *Revista Temas em Educação, [S. l.]*, v. 28, n. 2, p. 42–58, 2019. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2019v28n2.46060.

PAUGAM, Serge. **A pesquisa sociológica.** Rio de Janeiro: Vozes, 2015

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco:** Ensino Médio. Recife: A secretaria, 2021.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

RÊSES, Erlando da Silva. **De vocação para a profissão:** organização sindical docente e identidade social do professor. Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Tese de Doutorado. Brasília: UnB, 2008.

SACRISTÁN, Gimeno José. **Educar por competências:** O que há de novo?. Porto Alegre: Editora Penso, 2010.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A sociologia volta à escola:** Um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da Práxis na Formação de Professores: Perspectiva Crítico-emancipadora**. São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 13. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SIMÕES, José Luís. **Educação para as elites, escola para os vadios e violência para todos**. Dialogia, São Paulo, v. 5, p. 93 -100, 2006.

SOUZA. Everton Aparecido Moreira de. **História da educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino**. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, Ano 12 v. 12 n. 23 jul/dez 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro da (org.). **Projeto político pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas: Papirus editora, 1998.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac & Naif, 2017.

ZABALA, Antoni. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Penso, 2014.

ZOTTI, Solange Aparecida. **O ensino secundário no império brasileiro: Considerações sobre a função social e o currículo do colégio D. Pedro II**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.18, p. 29 - 44, jun. 2005

# APÊNDICES

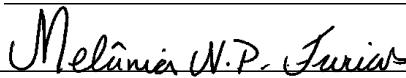
## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Sr.(a)

Eu, Elizângela Nunes Sousa, como mestranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PROFSOCIO) da Universidade Federal de Campina Grande – Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA), pretendo desenvolver uma pesquisa com docentes de Sociologia das instituições de ensino básico da rede estadual de Pernambuco, intitulada “**REPENSANDO O NOVO ENSINO MÉDIO, A FORMAÇÃO E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE ENTRE PROFESSORES E PROFESSORAS DE SOCIOLOGIA A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO DIDÁTICA**”, com o objetivo geral de apresentar uma proposta de intervenção didática, através do qual seja possível analisar a construção da identidade docente em diferentes profissionais que lecionam o componente curricular de Sociologia utilizando-se da pesquisa de campo realizada em momentos formativos, sob orientação da Prof<sup>ª</sup> Dra. Melânia Nóbrega Pereira de Farias (PROFSOCIO/CDSA/UFCG), mat. 423384-1, (pesquisadora responsável). Esta pesquisa se realizará através de aplicação de entrevista qualitativa semi estruturada. O motivo que nos leva a estudar a temática explicitada resulta das inquietações promovidas com a chegada da reforma do ensino médio e seus impactos na construção da identidade docente de professores de Sociologia considerando as motivações que encaminham os profissionais a busca por formação continuada, bem como promover juntos aos profissionais da área momentos de reflexão em torno de sua construção identitária.

Informamos que será garantido o direito ao anonimato, assegurando sua privacidade. Você será livre para retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Os dados individuais serão mantidos sob sigilo absoluto e será garantido que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A sua participação é voluntária, pois não acarretará qualquer dano nem custos para você. Esclarecemos que não será disponível nenhuma compensação financeira e que os dados contidos nesta investigação serão divulgados através da produção e apresentação de relatórios de pesquisa em eventos científicos da categoria e em periódicos. Diante do exposto, reitero minha responsabilidade no referido estudo, através da assinatura abaixo:

Atenciosamente,



Melânia Nóbrega Pereira de Farias  
Fones: (83) 3351-1886 ou (83) 3351-2970

### **Consentimento do voluntário.**

Declaro que fui devidamente esclarecido (a) e admito que revisei totalmente e entendi o conteúdo deste termo de consentimento.

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar desta pesquisa desde que assegurado o anonimato. De minha parte o faço de livre e espontânea vontade, não tendo sido forçado ou coagido para tal, e ciente de que os dados serão usados pela responsável pela pesquisa com propósitos científicos.

Sumé, \_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

Endereço da pesquisadora responsável (trabalho): Melânia Nóbrega Pereira de Farias Centro de Ciências Humanas e Exatas – *CCHE/UEPB*  
Rua Universitária, S/N  
Bairro: Altiplano  
Cidade/UF: Monteiro/PB  
CEP: 58500-000  
Telefones: (83) 3351-1886 ou (83) 3351-2970



e-mail: melania@servidor.uepb.edu.br

Contatos da pesquisadora responsável (trabalho): Elizângela Nunes Sousa

Telefone para contato: (87) 98165-2839

e-mail: elizangela.sousa1995@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO  
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM SOCIOLOGIA – PROFSOCIO  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>.DR<sup>a</sup>.MELÂNIA NOBREGA PEREIRA DE FARIAS  
ORIENTANDA: ELIZÂNGELA NUNES SOUSA

**ENTREVISTA QUALITATIVA (SEMI ESTRUTURADA) COM PROFESSORES DE  
SOCIOLOGIA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE PERNAMBUCO**

**01.** Nome completo (não é obrigatório):

---

**02.** Há quanto tempo você leciona na rede estadual de ensino de Pernambuco?

---

**03.**

Qual a sua área de formação ?

---

**04.** Quais componentes curriculares você leciona atualmente? Você possui formação para todos eles?

---

**05.** Até 2021 a formação continuada para professores de Ciências Humanas e Sociais não acontecia de forma regular pela Gerência Regional de Educação do Sertão do Alto Pajeú, quais os reflexos disso em sua prática docente?

---

**06.** Após a regularização da formação continuada para o grupo de Ciências Humanas na GRE Sertão do Alto Pajeú, você percebe alguma modificação em sua prática?

---

**07.** Como a formação continuada te faz refletir sobre a sua prática?

---

**08.** Como professor(a) que encontra-se atuando no componente de Sociologia, mas formado em outras áreas, quais são as principais dificuldades encontradas?

---

**09.** Que espaço a Sociologia ocupa em seu planejamento quando considerado a proposta de interdisciplinaridade presente no currículo do ensino médio em Pernambuco?

---

**10.** O que você entende por Identidade docente?

---

**11.** Você se vê como professor de Sociologia?

---

**12.** Quais elementos fazem com que você se perceba como professor de Sociologia?

---

**13.** A sua identidade docente se estende a sua atuação, independente do componente que encontra-se lecionando ou ela diz respeito ao componente de sua formação acadêmica?

---

**14.** Ao realizar o seu planejamento, qual espaço a didática e o conhecimento teórico referente ao tema abordado ocupam nele?

---

**BÔNUS: PERGUNTADA DESTINADA AOS PROFESSORES DE OUTRAS ÁREAS:**

---

**15.** Quais motivos te incentivam ou não a ir para os encontros formativos da área de Ciências Humanas e Sociais?

---

# P O R T F Ó L I O

FORMAÇÃO ITINERANTE



ELIZÂNGELA NUNES SOUSA



ORIENTANDA  
Elizângela Nunes Sousa



ORIENTADORA  
Melânia Nóbrega P. de Farias

PROFSOCIO

## A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE E SEUS DESAFIOS EM TEMPOS NEOLIBERAIS



Prof. Elizângela Nunes

### APRESENTAÇÃO DE SLIDES

A sequência de imagens a seguir apresenta os slides utilizados para o desenvolvimento das discussões teóricas da formação promovida para os professores e professoras de Sociologia a cerca da identidade docente.



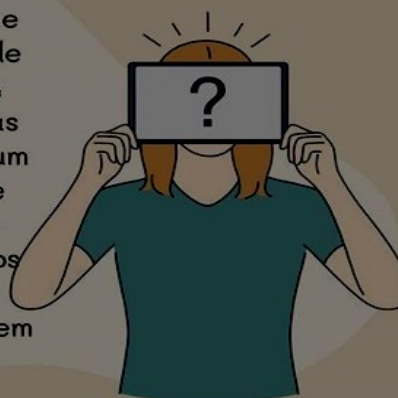
# Quem sou eu?

Desde sempre, no processo de socialização a qual somos inseridos ao longo de nossa vida somos indagados ou até mesmo levados a nos questionar sobre quem somos ou que seremos.

Prof. Elizângela Nunes Sousa

MAS O QUE É A IDENTIDADE?

"A teoria sociológica distingue duas apreensões: a identidade social e a autoidentidade. A identidade social refere-se às características atribuídas a um indivíduo pelos outros, o que serve como uma espécie de categorização realizada pelos demais indivíduos para identificar o que uma pessoa em particular é".



Prof. Elizângela Nunes Sousa

PROFSOCIO





UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO  
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM SOCIOLOGIA – PROFSOCIO

<p><b>4º MOMENTO OFICINAS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo de caso seguido por debates e socialização.</li> </ul>
<p><b>5º MOMENTO ENCERRAMENTO E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação por parte dos docentes a cerca das percepções trazidas ao longo da discussão teórica com a utilização do recurso “avaliação por rubricas”.</li> <li>• Reflita sobre o aprendizado e muito obrigada por sua participação.</li> </ul>
<p><b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b></p>	<p>MORIN, Edgar. <b>Os sete saberes necessários à educação do futuro</b>. São Paulo: Cortez, 2005.</p> <p>NÓVOA, António. Os professores: quem são? Onde vêm? Para onde vão? <i>In</i>: STOER, Stephen R. (org.). <b>Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa</b>. Porto: Afrontamento, 1991.</p> <p>_____. (org.). <b>Profissão professor</b>. Porto: Porto, 1999.</p> <p>_____. <b>Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente</b>. Teoria e Educação, n. 4, p. 109-137, 1991b.</p> <p>PAUGAM, Serge. <b>A pesquisa sociológica</b>. Rio de Janeiro: Vozes, 2015</p> <p>PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. <b>Currículo de Pernambuco: Ensino Médio</b>. Recife: A secretaria, 2021.</p> <p>PERRENOUD, Philippe. <b>Práticas pedagógicas, profissão docente e formação</b>. Lisboa: Dom Quixote, 1993</p> <p>RÊSES, Erlando da Silva. <b>De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor</b>. Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília. Tese de Doutorado. Brasília: UnB, 2008.</p> <p>SACRISTÁN, Gimeno José. <b>Educar por competências: O que há de novo?</b>. Porto Alegre: Editora Penso, 2010.</p> <p>SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. <b>Epistemologia da Práxis na Formação de Professores: Perspectiva Crítico-emancipadora</b>. São Paulo: Mercado de Letras, 2018.</p> <p>TARDIF, Maurice. <b>Saberes docentes e formação profissional</b>. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2014.</p> <p>WAGNER, Roy. <b>A invenção da cultura</b>. São Paulo: Cosac &amp; Naif, 2017.</p> <p>ZABALA, Antoni. <b>Como aprender e ensinar competências</b>. Porto Alegre: Penso, 2014.</p>

*“Foi embora um fruto, mas a árvore ficou. E suas raízes são muito  
fundas para tentarem arrancar.”*  
Stamar Veira Júnior

**COMO O NOVO ENSINO MÉDIO INTERFERE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA COM A INSTAURAÇÃO DA DIVISÃO POR ÁREAS DE CONHECIMENTO?**

NOVO ENSINO MÉDIO

RELAÇÕES DE PODER NOS CURRÍCULOS



Prof. Elizângela Nunes Sousa

**E como ela se constrói?**

"A ideia de ter uma identidade não vai ocorrer às pessoas enquanto o pertencimento continuar sendo seu destino, uma condição sem alternativa."



Ou seja, aquilo que eu faço sem pensar nos impactos proporcionados e como isso se revela em mim.

Prof. Elizângela Nunes Sousa

"EXISTE UMA SÉRIE DE QUALIDADES PREDEFINIDAS NO CONTEXTO SOCIAL QUE SÃO ATRIBUÍDAS AOS INDIVÍDUOS QUE EXERCEM UMA PROFISSÃO. A PARTIR DISSO, O SUJEITO POSICIONA-SE E É POSICIONADO EM SEU ÂMBITO SOCIAL EM RELAÇÃO A OUTROS INDIVÍDUOS QUE PARTILHAM DOS MESMOS ATRIBUTOS."



Prof. Elizângela Nunes Sousa



PROFSOCIO

'A identidade só nos é revelada como algo a ser inventado e não descoberto, como alvo de um esforço, um objetivo, como uma coisa que ainda se precisa construir a partir do zero e então lutar por ela e protegê-la'.



Prof. Elizângela Nunes Sousa



PROFSOCIO

## DURA PARA SEMPRE?

"É preciso ter consciência que de que o pertencimento e a identidade não são garantidos para toda a vida, são negociáveis e revogáveis diante das decisões que tomamos e os caminhos que percorremos."



Prof. Elizângela Nunes Sousa

PROFSOCIO

"Nunca somos expostos a apenas uma comunidade de ideias e princípios."

### dissonância cognitiva



e a necessidade de coerência

Prof. Elizângela Nunes Sousa



Com o contexto de globalização em que nos encontramos inseridos ter consciência dessa construção identitária pode se tornar uma tarefa árdua.



Prof. Elizângela Nunes Sousa

"A construção dessa identidade encontra-se atrelada a socialização profissional, com a consciência prática de que a pedagogia, a didática e a aprendizagem não são saberes que flutuam, são construções sociais, cujos conteúdos dependem das conexões com a história de uma sociedade." (TARDIF, 2002)

Lei 11.648/2008  
A sociologia como disciplina do ensino médio

QUALIFICAÇÃO  
X  
APRIMORAMENTO

INSTALAR O  
DEBATE



Prof. Elizângela Nunes Sousa

"A identidade apenas se torna uma questão a partir do momento em que a sua estabilidade passa por momentos de dúvidas e incertezas."



Maurice Tardif  
Miguel Arroyo  
Edgar Morin



Stuart Hall  
Zygmunt Bauman



Christian Laval  
José Gimeno Saoristán



O que esses autores tem a nos dizer?

LEITURA E DEBATE

Prof. Elizângela Nunes Sousa



**Obrigada  
por sua atenção!**

## OFICINA REALIZADA

### ● DIÁRIO DE APRENDIZAGENS DOCENTE

Os diários permitem que professores revisem elementos do mundo profissional e pessoal que de tempos em tempos mesclam-se e tornam por provocar diferentes situações em seus cotidianos.

Em razão disso, a atividade a seguir busca desenvolver a escrita sobre as experiências inerentes a ação docente que foram responsáveis por moldar juntos aos diferentes contextos a formação da identidade docente.

#### ELEMENTOS PARA A REFLEXÃO SOBRE SI MESMO.

**AUTOIMAGEM COMO DOCENTE**

**MOTIVAÇÕES PROFISSIONAIS**

**CONCEITOS ASSIMILADOS E CONSTRUÍDOS:**



Prof. Elizângela Nunes

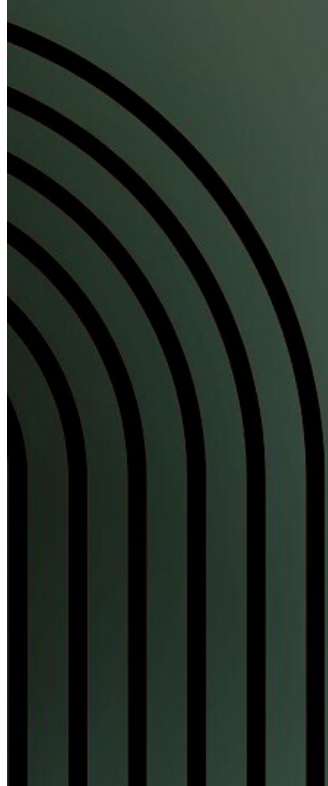
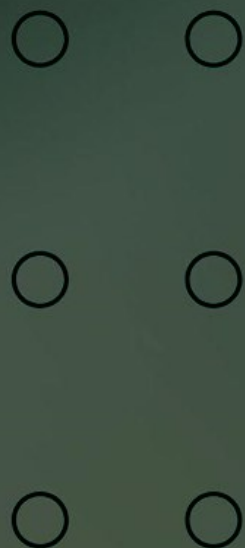
**ORIENTAÇÕES:**



## ORIENTAÇÕES:

### AVALIAÇÃO

CRITÉRIOS	NÍVEIS			
	Bom	Satisfatório	Em desenvolvimento	Insatisfatório
Como você avalia a construção da sua identidade docente?				
Qual o impacto de momentos formativos na sua identidade profissional?				
Como os livros didáticos estão presentes em suas aulas?				
Como está a sua busca por formação continuada?				
Como você avalia a sua formação inicial?				
Como podem ser avaliados os seus momentos de planejamento?				



**Elizângela Nunes Sousa**

