



Revista Brasileira de Sociologia

ISSN: 2317-8507

revbrasilsocio@ gmail.com

Sociedade Brasileira de Sociologia

Brasil

Zarias, Alexandre; Monteiro, Allan; Velho Barreto, Túlio
MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS SOCIAIS PARA O ENSINO MÉDIO: A
EXPERIÊNCIA NOS HORIZONTES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA
PROFESSORES
Revista Brasileira de Sociologia, vol. 2, núm. 3, enero-junio, 2014, pp. 129-152
Sociedade Brasileira de Sociologia
Aracaju, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo. oa?id=595765818007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

Alexandre Zarias*
Allan Monteiro**
Túlio Velho Barreto***

MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS SOCIAIS PARA O ENSINO MÉDIO: A EXPERIÊNCIA NOS HORIZONTES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES

RESUMO

A formação continuada de professores de Sociologia para o ensino médio é um dos meios de consolidação da disciplina nos currículos escolares. Por meio de cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área, cria-se um espaço de circulação do conhecimento que une a experiência de professores em sala de aula com a atividade sistematizada de ensino e pesquisa. O ponto de partida para reflexões a esse respeito é o Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio da Fundação Joaquim Nabuco (MPCS-Fundaj), em funcionamento desde 2012. Neste artigo, destaca-se o papel do professor de Sociologia na ótica de Wright Mills, o perfil do público que busca o MPCS e também suas expectativas. Conclui-se que estamos muito distantes de compreender as demandas dos professores de Sociologia no que diz respeito à prática científica e domínio dos conteúdos específicos da disciplina no ensino médio.

Palavras-chave: Sociologia. Ensino Médio. Fundaj.

*Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2008). É pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco, coordenador e professor do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio. Também é colaborador do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco. Além do ensino de Sociologia, atualmente realiza pesquisas na área de gênero e desenvolvimento. É editor da Revista Coletiva (www.coletiva.org) e Revista Estudos de Sociologia (PPGS-UFPE). E-mail: alexandre.zarias@fundaj.gov.br
Endereço: Rua Dois Irmãos, 92 - Ed. Anexo Anísio Teixeira - Apipucos - 52071-440- Recife/ PE
Fone: (81) 3073.6509

**Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (2012). É pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco, professor do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio, e tem experiência na área de antropologia, com ênfase em meio ambiente e história da paisagem. Também é editor da Revista Coletiva (www.coletiva.org). E-mail: allan.monteiro@fundaj.gov.br Endereço: Rua Dois Irmãos, 92 - Ed. Anexo Anísio Teixeira - Apipucos - 52071-440- Recife / PE Fone: (81) 3073.6509

***Mestre em Ciência Política pela Universidade Federal de Pernambuco (1996). É pesquisador da Fundação Joaquim Nabuco, professor e vice-coordenador do Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio (MPCS/Fundaj). Desde 2006, é vice-líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Sociologia do Futebol (Nesf-UFPE/Fundaj). Tem experiência em gestão pública e em pesquisa nas áreas de Sociologia e Ciência Política, com estudos e pesquisas em Sociologia do Futebol, Partidos Políticos e Eleições e História Política Brasileira, atuando, principalmente, nos seguintes temas: política, democracia, futebol e cultura. Também é membro do Conselho Gestor do Observatório Social do Nordeste e editor da Revista Coletiva (www.coletiva.org). E-mail: tulio@fundaj.gov.br. Endereço: Rua Dois Irmãos, 92 - Ed. Anexo Anísio Teixeira Apipucos - 52071-440- Recife / PE Fone: (81) 3073.6509.



ABSTRACT

The continuing education of Sociology of teachers for secondary education is one of discipline consolidation means in school curricula. Through strict sense graduate courses in the area, it creates a circulation area of knowledge that unites the experience of teachers in the classroom with the systematic activity of teaching and research. The starting point for reflection in this regard is the Professional Master's Degree in Social Sciences for the High School of the Joaquim Nabuco Foundation (MPCS-Fundaj), in operation since 2012. In this article, Professor of Sociology of the paper stands out from the viewpoint of Wright Mills, the public profile it seeks the MPCS and also your expectations. It follows that we are very far from understanding the demands of Sociology of teachers with regard to scientific practice and mastery of the specific contents of the course in high school.

Keywords: Sociology. Secondary school. Fundaj.

RÉSUMÉ

La formation continue pour les professeurs de sociologie de l'enseignement secondaire est un des moyens de consolidation de la discipline dans les programmes scolaires. Grâce à des cours de troisième cycle, *stricto sensu*, dans ce domaine, il est créé une zone de circulation de la connaissance qui unit l'expérience des enseignants en salle de classe à l'activité systématisée de l'enseignement et de la recherche. Le point de départ de la réflexion à cet égard est le Master professionnel en sciences sociales pour le secondaire de la Fondation Joaquim Nabuco (PPM-Fundaj), qui fonctionne depuis 2012. Dans cet article, nous notons le rôle du professeur de sociologie dans l'optique de Wright Mills, le profil du public recherchant le MPCS ainsi que ses attentes. Il s'avère que nous sommes très loin de comprendre les demandes des professeurs de sociologie en ce qui concerne la pratique scientifique et la maîtrise des contenus spécifiques de la discipline dans l'enseignement secondaire.

Mots-clés: Sociologie. Enseignement secondaire. Fundaj.

Alexandre Zarias

Allan Monteiro

Túlio Velho Barreto

MESTRADO PROFISSIONAL EM CIÊNCIAS SOCIAIS PARA O ENSINO MÉDIO: A EXPERIÊNCIA NOS HORIZONTES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES

É fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer (Aristóteles, *Ética a Nicômano*).

[...] para compreender de que trata a sociologia temos que estar conscientes de nós próprios como seres humanos entre outros seres humanos (Norbert Elias, *Introdução à Sociologia*).

* * *

São seis anos desde que a Sociologia, ao lado da Filosofia, tornou-se disciplina obrigatória nos currículos do ensino médio em todo o Brasil. Essa história muitos de nós conhecemos, e reconhecemos os esforços e o acúmulo de conhecimento necessários para marcar a conquista de 2008 como legado. Desde então, num curto período de tempo, a área converteu-se em objeto de estudo, somando as conquistas do passado a uma diversidade de enfoques que tratam desde a formação de licenciados em Ciências Sociais ou Sociologia, passando pelas práticas de



ensino e aprendizagem na escola, até a seleção dos conteúdos mais apropriados para caracterizá-la como componente curricular do ensino médio.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM, 2006), no que diz respeito à Sociologia, já não fazem mais parte somente de nosso vocabulário, nós que somos estudiosos ou militantes da área, ou também as duas coisas, independentemente da geração, área de formação ou região do país onde atuamos. Hoje a fala e a prática de alguns professores de Sociologia do ensino médio já são pautadas pelos conceitos de “cidadania”, “estranhamento” e “desnaturalização”, não importa aqui o sentido que atribuem a tudo isso (CORREIA LIMA, 2012; FERREIRA, 2012).

Das comunicações pontuais sobre o ensino da disciplina apresentadas em grupos de trabalho dos encontros da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs) e da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), caminhamos para o quarto Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb)¹. Há também os encontros regionais de ensino de Sociologia que se multiplicam pelo país como reflexo do atual investimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Capes-Pibid), abrigado pelas licenciaturas de Ciências Sociais ou Sociologia. Mais recentemente, em 2012, foi fundada a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), que reúne professores da educação básica e pesquisadores preocupados em consolidar o ensino de Sociologia.

Neste ano, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2015), executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pela Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), aprovou seis livros impressos e quatro livros digitais

¹ O último Eneseb ocorreu, em junho de 2013, na cidade de Fortaleza-CE. Cerca de 700 pessoas participaram de uma programação com 13 grupos de trabalhos, mesas redondas, painéis, entre outras atividades voltadas para o ensino de Sociologia.

de Sociologia para serem adotados nas escolas públicas de todo o país. No PNLD-2012, tinham sido aprovados apenas dois na versão impressa. Como política pública, o PNLD tem nos auxiliado a realizar muitos dos objetivos almejados a partir do ingresso da Sociologia nos currículos escolares em 2008.

Listar os feitos mais recentes de nossa área não tem outro propósito senão o de contextualizar a principal proposição deste artigo: sublinhar dentro desse espaço de circulação do conhecimento a necessidade de uma formação continuada de professores de Sociologia do ensino médio em nível de pós-graduação.

O ponto de partida para examinarmos essa proposição é o Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio (MPCS), pós-graduação *stricto sensu* iniciada na Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) no ano de 2012. O curso tem como objetivo atender tanto professores de Sociologia do ensino médio, não importando sua área de formação, quanto licenciados em Ciências Sociais ou Sociologia que não estão em sala de aula.

Antes de abordamos diretamente essa iniciativa, pontuamos a “experiência” – em seu sentido de saber acumulado, valorizando a atividade docente, e também como prática de experimentar coisas novas, destacando o papel da pesquisa – na qualidade de chave pedagógica e cognitiva para o cumprimento dos objetivos que atribuímos à Sociologia no ensino médio. Tendo a experiência como princípio, partimos para a descrição do MPCS, contextualizando-o no histórico institucional da Fundaj, descrevendo sua estrutura e analisando a demanda pelo curso e os primeiros resultados obtidos com as duas turmas existentes. Por fim, destacamos quais horizontes de ensino e pesquisa podem ser descortinados pela formação continuada de professores de Sociologia para o ensino médio.

Cadê a imaginação?

Há um roteiro que parece ser obrigatório na produção recente sobre a Sociologia no ensino médio: começa pela sua história no cur-

rículo escolar, legislação e documentos de área, trata dos sentidos desse conjunto de elementos, depois vai para o campo empírico, que tem como atores, de um lado, os professores de sociologia formados ou em formação, de outro, os alunos, e, entre esses dois, as “representações” sobre determinados fatos ou categorias, os métodos de ensino e aprendizagem, o papel da escola, etc. O texto fundante desses estudos é, sem dúvida, “O ensino de Sociologia na escola secundária brasileira”, de Florestan Fernandes (1954). Ao lado dele, aparecem as OCNEM (2006) e o conjunto de reflexões que as acompanham de Amauri Cesar Moraes, somando-se à produção de um jovem grupo de cientistas sociais formados na primeira década do século XXI². Essa produção, há pouco tempo, enriqueceu-se a partir das releituras de “A imaginação sociológica”, de Charles Wright Mills (1965), publicada originalmente em 1959³.

Tomando essa produção como referência para pensarmos a formação continuada de professores, destacamos alguns pontos para enquadrar a criação do MPCS no horizonte do ensino de Sociologia: as Ciências Sociais como espaço de circulação de conhecimentos, onde o ensino médio, a graduação e a pós-graduação compõem um sistema integrado de aprendizado, produção e difusão do pensamento científico; o papel do professor do ensino médio como mediador entre a Sociologia praticada como ciência e aquela ensinada como disciplina; e, finalmente, a importância da pesquisa no processo de ensino

-
- 2 A lista de estudos é grande. O panorama atual é muito diferente daquele no qual foram produzidas as OCNEM (2006), as quais destacavam, naquele período, que as pesquisas sobre o ensino de Sociologia eram “bastante incipientes”. Da produção de Amauri Cesar Moraes, destacamos as que serviram como referência para a elaboração deste artigo: Moraes (2005, 2007, 2008, 2011 e 2014). Do jovem grupo de cientistas sociais, citamos aqueles que nos nortearam: Correia Lima (2012), Ferreira (2012), Meucci (2008), Oliveira (2014), Santos (2002), Silva (2005 e 2007), Reses (2004) e Sarandy (2004).
- 3 O último Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia (XVI SBS), realizado em Salvador-BA, no ano de 2013, teve como tema “A Sociologia como artesanato intelectual”. Elegendo Mills como referência, além do congresso, a Revista Brasileira de Sociologia publicou dois números com textos dedicados ao assunto (REVISTA BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA, 2013, vols. 1 e 2). Para a utilização da noção de “imaginação sociológica” em aulas de Sociologia, ver: Silva (2005).

e aprendizagem, não importa o nível de formação, tomando-se como ponto de partida uma interpretação da “imaginação sociológica” de Mills (1965) até então pouco explorada.

É possível abordar o primeiro ponto a partir do que Florestan Fernandes chamou, ao tratar do sentido que o ensino da Sociologia assumia em estudos que lhes eram contemporâneos, de caráter pragmático da difusão dos conhecimentos sociológicos: “o ensino de sociologia representa a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e um meio ideal, por excelência, para atingir as funções que a ciência precisa desempenhar na educação dos jovens na vida moderna” (FERNANDES, 1954, pp. 91-92). Ao lado dessa orientação, o autor contrapunha outra: a de que caberia a Sociologia “orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social” (Ibidem, p. 92). Assim, Fernandes desenvolve toda sua argumentação a favor da inclusão da sociologia nos currículos escolares da escola média. Entre esta e aquela orientação, nos detemos na importância da difusão dos conhecimentos sociológicos.

Com as pesquisas, no campo das Ciências Sociais, predominantemente realizadas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*; a graduação, não importa se na licenciatura ou no bacharelado; o ensino médio; e também os encontros científicos e as mais diversas formas de comunicação impressas ou eletrônicas; temos potencialmente um círculo virtuoso de circulação de conhecimento⁴. A ideia de uma pós-graduação *stricto sensu* voltada para professores de Sociologia do ensino médio tem o objetivo de colocar nesse espaço atores cujo perfil e experiência pouco conhecemos, e que, depois de deixarem a graduação, estão afastados das discussões a respeito da consolidação da disciplina como componente curricular. Nesse sentido, o MPCS visa à promoção dos professores de Sociologia do ensino médio como pro-

4 Para a compreensão da circulação do conhecimento abrangendo os diferentes níveis de sua produção, a partir da noção de “cultura científica”, consultar Vogt (2003).

tagonistas desse campo, permitindo-lhes construir uma ponte entre o mundo da pesquisa, em nível pós-graduado, e o do ensino na escola média, lugar onde atuam.

Chegamos, assim, ao segundo ponto de nossa discussão, que considera o professor do ensino médio como mediador entre a Sociologia científica e a disciplinar, distinção essa presente nas OCNEM (2006, pp. 107-108), quando trata da necessidade de uma mediação pedagógica que adeque os conteúdos da Sociologia para um público diverso no tempo e no espaço. Para tornar essa discussão mais interessante, sugerimos o seguinte: tomar tudo que há de prescritivo, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000) e nas OCNEM (2006), em relação aos alunos do ensino médio, como se fosse voltado para os professores de Sociologia. Em outras palavras, imaginar tudo o que se espera dos alunos do ensino médio realizado no papel do professor. Tornando o problema mais simples, seria perguntarmos, tendo como referência as OCNEM (2006), se os professores de Sociologia do ensino médio são capazes de “estranhizar” e “desnaturalizar” os fenômenos na vida social. É de se imaginar que licenciados sejam capazes disso ao final da graduação, e mais, que possam reproduzir por si sós essa experiência cognitiva com alunos. Porém, essa não é a realidade. Processos como tais não se encerram num só ciclo de formação. Por isso, a necessidade de fazer o conhecimento circular, tendo como protagonistas os professores do ensino médio na pós-graduação. Seria aprender com a experiência deles a ressignificar continuamente a pergunta que Moraes (2008) nos coloca quando trata do ensino de Sociologia: “O que temos de aprender para ensinar ciências sociais?”.

Reportar-se a Mills (1965) pode nos ajudar a esboçar uma resposta para a pergunta acima, encerrando o último ponto desta parte da discussão a respeito do ensino de Sociologia. O autor da “imaginação sociológica” traça dois objetivos para os cientistas sociais no papel de professores: um estabelece o que se deve fazer para o indivíduo e outro o que se deve fazer para a sociedade. No primeiro caso, o papel do

professor é fazer com que o indivíduo transforme “suas preocupações pessoais em questões e problemas sociais, abertos à razão (MILLS, 1965, p. 201). É propriamente o exercício do que o autor chama de “imaginação sociológica”⁵. No segundo caso, significa “combater todas as forças que estão destruindo os públicos autênticos e criando uma sociedade de massas, [...] sua meta é ajudar a construir e fortalecer públicos autocultivadores” (Ibidem, pp. 201-202). Não estamos muito distantes do que Fernandes (1954) chamou, por um lado, de caráter pragmático do ensino de Sociologia, e, por outro, da “influência construtiva da educação pelas Ciências Sociais em um país em formação” (p. 105). Aliás, essa aparente dicotomia também aparece no discurso dos professores de Sociologia do ensino médio. Santos (2002) identifica os que a concebem como um instrumento para a compreensão sistemática das relações sociais, na sua maioria licenciados na área, e aqueles que atribuem à disciplina a tarefa de formar cidadãos aptos a produzir mudanças no âmbito familiar, da comunidade, da escola, etc. Esses compõem uma maioria de professores formados em outras áreas das humanidades. Para não nos debatermos em defesas de uma coisa ou de outra, Mills aponta um caminho conciliatório muito útil que nos tem passado despercebido:

Ocupamo-nos de habilidades e valores. Entre as ‘habilidades’, porém, há as menos relevantes e as mais relevantes para as tarefas de libertação. Não creio que habilidades e valores possam ser tão facilmente separados quando o supomos em nossa busca de ‘habilidades neutras’. É uma questão de grau, tendo as habilidades num extremo e os valores no outro. Mas nos graus médios dessa escala, há o que chamarei de sensibilidades, e são estas que mais nos interessam. Treinar alguém para operar um torno ou ensinar a ler e escrever é, em grande parte, um treina-

⁵ Nas palavras de Mills (1965, p. 11): “A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos”.

mento de habilidade. Ajudar alguém a decidir o que realmente deseja de sua vida, ou debater com ele os modos de vida estoico, cristão e humanista, é uma cultivação, ou uma educação de valores (MILSS, 1965, p. 202).

É no espaço das “sensibilidades” que a “imaginação sociológica” pode operar. Nele, Mills focaliza o papel do educador. Citando mais uma vez o autor:

Juntamente com a habilidade e valor, devemos colocar a sensibilidade, que inclui a ambos, e mais: inclui uma espécie de terapia no velho senso de esclarecer o conhecimento que temos de nós mesmos. Inclui o cultivo daquela capacidade de controvérsia consigo mesmo, a que chamamos de pensamento e que, quando realizada com os outros, recebe o nome de debate. O educador deve começar com o que interessa ao indivíduo mais profundamente, mesmo que pareça trivial e barato. Deve usar materiais e proceder de modo a permitir ao estudante adquirir crescente visão racional de tais preocupações, e de outras que adquirirá no processo de sua educação. E o educador deve tentar desenvolver homens e mulheres que podem, e que por si mesmos o farão, continuar o que ele iniciou: o produto final de qualquer educação libertadora é simplesmente o homem auto-educador, auto-cultivador. Em suma, o indivíduo livre e racional”. (MILSS, 1965p. 202)

Ora, sentir, do latim *sensibilitas*, capacidade de experimentar o mundo e também apreciar para além do imediatamente tangível, nossos valores. Espaço de experimentação, da pesquisa que, no caso da Sociologia, da forma como estamos concebendo seu ensino até aqui, deve conciliar a experiência e os anseios dos professores que a ministraram no ensino médio com um campo de circulação do conhecimento do qual a formação continuada de professores faz parte.

A Fundaj e suas atividades de formação

A Fundaj é uma das mais antigas instituições de pesquisa em funcionamento no Brasil. Criada em 1949 por Gilberto Freyre, que ocupava o cargo de deputado federal por Pernambuco, a instituição experimentou nesses últimos 65 anos significativas mudanças que alteraram seu estatuto, o perfil de seu quadro de pesquisadores e, por consequência, a produção científica e suas atividades de formação. Ao sabor das mudanças políticas e administrativas, bem como dos meios e modos da produção científica e formação de novos quadros de cientistas sociais no país, a Fundaj de hoje vê distante no tempo a sua missão primeira de promover o “estudo sociológico das condições de vida do trabalhador brasileiro da região agrária do norte e do pequeno lavrador dessa região, que vise o melhoramento dessas condições” (BRASIL, 1949). Atualmente, a Fundaj passa por uma reestruturação que visa alinhar suas atividades junto ao Ministério da Educação (MEC), tendo como foco a área de educação sem delimitações regionais para atuação.

Temos à disposição apenas três estudos específicos a respeito da Fundaj na história das Ciências Sociais do país. Dois que tratam da Fundaj vista de dentro (JUCÁ, 1991; GUIMARÃES, 2003), produzidos por pesquisadores do seu quadro, e outro com um olhar de fora (FRESTON, 1989), procurando situar a instituição no cenário nacional da produção científica, valendo-se de fontes documentais e entrevistas. A partir de nosso olhar, que também é de dentro, tendo por referência esses estudos, dividimos a história da Fundaj para localizar suas atividades de formação e pesquisa no campo das Ciências Sociais.

Nas primeiras décadas de sua existência, a Fundaj, originalmente Instituto Joaquim Nabuco (IJN), foi um local de formação de pesquisadores sociais num tempo em que a pós-graduação surgia no Brasil. Na Universidade de São Paulo, por exemplo, os primeiros títulos de mestre e doutor foram outorgados na década de 1950. No Nordeste, a pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco consolidou-se nos anos de 1970. Regionalmente, a Fundaj foi

o espaço por excelência onde eram realizadas pesquisas sociais por um grupo que orbitava em torno de Gilberto Freyre. Nas suas primeiras décadas, a instituição promovia cursos de formação em pesquisa social (Sociologia, Antropologia Cultural, Método Histórico, Estatística Social, Desenvolvimento Econômico, Pesquisa Geográfica, etc.) e ações de intercâmbio internacional voltados para temas acerca do mundo rural, dos problemas demográficos e dos aspectos culturais do Norte do país – abrangendo, evidentemente, o que hoje conhecemos como Nordeste (JUCÁ, 1991, p. 98 e ss.).

Criado como órgão administrativo do Ministério da Educação e Cultura em 1949, o Instituto Joaquim Nabuco (IJN) torna-se Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais (IJNPS) em 1963, assumindo personalidade jurídica de direito privado em 1980, passando a chamar-se Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj). Em 1987, a instituição perde esse estatuto jurídico, convertendo-se em numa fundação pública autárquica, natureza essa consolidada pela Constituição Federal de 1988 (GUIMARÃES, 2003), o que lhe tira autonomia financeira e administrativa. É nesse último período que os temas de pesquisa diversificam-se na instituição ao mesmo tempo em que a Fundaj deixa de realizar, aos poucos, pesquisas encomendadas com recursos oriundos de fontes externas, sobretudo de órgãos públicos e estatais e agências multilaterais. Do ponto de vista da produção científica, no período que abrange a redemocratização, no final da década de 1980, a Fundaj concorre com um sistema de pós-graduação, na produção de conhecimento e na formação de novos pesquisadores, e também com organizações não-governamentais (ONGs) e outros órgãos de pesquisa na captação de recursos para a realização de pesquisas. O caráter exclusivo de formação de um quadro especializado de cientistas sociais deixa de ser uma das marcas da instituição. Esse período corresponde, igualmente, a uma maior aproximação de seus pesquisadores com a agenda e o ambiente universitário, na medida em que muitos de seus quadros buscam complementar sua formação em programas de pós-graduação (mestrado e doutorado), inclusive no exterior.

Três fatos importantes, ocorridos ainda na passagem dos anos 1980 para os de 1990, concorreram para reverter o quadro descrito anteriormente. Um deles foi o primeiro concurso público para o cargo de pesquisador realizado em 1989, trazendo para a instituição uma nova geração de cientistas sociais. Outro foi a edição da Lei 8.691, em 28 de junho de 1993, que criou o Plano de Carreira de Ciência & Tecnologia, no qual os servidores da Fundaj foram enquadrados, tornando a carreira mais atraente. Por último, a criação da Escola de Governo, no final da década de 1990, posteriormente transformada na Diretoria de Formação, que institucionalizou e possibilitou experiências da Fundaj com cursos de pós-graduação (mestrado profissional e especializações), cursos de extensão e também de curta duração⁶.

Esse cenário altera-se drasticamente em 2008, quando, por conta de uma reestruturação administrativa provocada pelo MEC, a Diretoria de Formação da Fundaj é extinta, tornando as atividades de formação um apêndice das atividades da Diretoria de Pesquisas Sociais da Fundaj. É exatamente o ano em que havia sido elaborada uma proposta de Especialização para o Ensino de Ciências Sociais por ocasião da Lei nº 11.684, de junho de 2008, que tornava obrigatória as disciplinas de Sociologia e Filosofia no ensino médio. A iniciativa da proposta coincide com a renovação do quadro de pesquisadores, vindos de diferentes instituições e ensino superior do país, depois da

⁶ Em nível de pós-graduação *stricto sensu*, a Fundaj tem a experiência de ter mantido em funcionamento, no período 2002 a 2006, um Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas. Em nível de especialização, em convênio com outras instituições, foram ministrados, a partir de 1994, vários cursos, entre eles: Especialização de Agentes de Inovação Tecnológica; Especialização em Políticas Culturais; Especialização em Direitos Humanos, Especialização em Gestão de Defesa Social. A Fundaj também realizou, de 1991 a 2002, em parceria com a Polícia Militar de Pernambuco, o Curso Superior de Polícia. Como exemplo da diversidade de conhecimento que caracteriza o corpo de pesquisadores, pode-se citar, ainda, algumas atividades de extensão: Jornalismo Econômico; Economia Ecológica; Direito Alternativo; Iniciação à Pesquisa Científica; Os Direitos da Criança e do Adolescente e a atuação da Polícia Militar; Curso Barroco Luso-brasileiro; Introdução ao Cinema; Curso de Indicadores Sociais; Gestão de Projetos; Planejamento Social e Variáveis Demográficas; Gestão de Projetos; Museologia: técnicas e procedimentos; Aperfeiçoamento do Perfil Gerencial para Gestores da Educação; Formação de Educadores Sociais, entre outros.

realização, em 2006, do segundo, e até o momento o último, concurso público para pesquisadores na Fundaj. Por conta desse cenário, a proposta não prosperou. Foi retomada apenas em 2011, quando foi reativada a Diretoria de Formação da Fundaj. Com a mudança de governo naquele ano, e consequente troca de direção na Fundaj, o MEC passou a olhar com mais atenção a instituição, levando em conta o Plano Nacional de Educação (PNE) – 2011/2020. A criação do MPCS faz parte dessa nova configuração institucional.

Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio

O MPCS foi recomendado pela CAPES, área de avaliação Sociologia e Ciências Sociais, em 19 de dezembro de 2012. Suas atividades foram iniciadas no segundo semestre de 2013. A proposta do curso visa qualificar licenciados em Sociologia ou Ciências Sociais ou professores de Sociologia que atuam no ensino médio, consolidando a disciplina como uma ferramenta crítica a partir da articulação de suas teorias clássicas com a prática científica e os atuais resultados de pesquisas sociais. A área de concentração do programa é “Sociedade e Cultura”, que se divide em duas linhas de pesquisa: 1) Estado, atores sociais e cidadania; e 2) Sociedade, cultura e desenvolvimento. Tem duração de vinte e quatro meses, com a oferta presencial de sete disciplinas obrigatórias e quatro complementares, duas para cada linha de pesquisa, perfazendo um total de 360 horas⁷.

Mas por que um mestrado profissional para professores de Sociologia ou pessoas interessadas na área? Os motivos que justificam a proposta já foram expostos acima. O principal deles é ligar as práticas

⁷ No momento em que este artigo é escrito, o programa soma 12 docentes permanentes, dois colaboradores e 22 alunos matriculados em duas turmas (2013.2 e 2014.2). São três as bolsas de mestrado financiadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Pernambuco (Facepe), obtidas por meio de edital. Para mais informações sobre o programa, carga horária, disciplinas, regimento, corpo docente, etc., consulte o sítio eletrônico: <<http://www.fundaj.gov.br/mpcs>>

de ensino ao mundo da pesquisa, abrindo uma porta entre o ensino médio e a pós-graduação.

Os mestrados profissionais são regulados pela Portaria Normativa n. 7, de 22 de junho de 2009, da Capes. Entre os principais objetivos dessa modalidade de pós-graduação *stricto sensu*, estão: 1) a capacitação para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação; 2) a formação de profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos; e 3) a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicá-los, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos.

À primeira vista, a normatização da Capes emprega um vocabulário afeito às Ciências Naturais, algo mais próximo das áreas de tecnologia e inovação, cujo mercado de trabalho é crescente, exigindo dos profissionais egressos das universidades um grau de especialização que os mestrados acadêmicos, por sua natureza, não são capazes de oferecer. A despeito dessa impressão, não se pode ignorar a necessidade de qualificar profissionais das Ciências Humanas num cenário de transformação do mercado de trabalho, das tecnologias e da inovação e, especialmente, da educação no Brasil. Sabemos que são poucos os egressos da universidade habilitados para o ensino de Sociologia, no nível médio, e que grande parte dos professores que ministram essa disciplina não são formados na área.

Essa necessidade prática, no âmbito da Sociologia e das Ciências Sociais, procurando localizar a área segundo o vocabulário que normatiza os mestrados profissionais, resultou em dois outros programas mais antigos que estão em andamento: o Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará (UECE), que existe desde 2006, e o Mestrado Profissional em Defe-

sa Social e Mediação de Conflitos da Universidade Federal do Pará (UFPA), que é de 2011.

Demandas, perfis e expectativas dos candidatos ao MPCS

O primeiro edital de seleção do MPCS foi lançado em abril de 2013. Para a inscrição, além dos documentos comumente exigidos para processos desse tipo, foi pedida uma carta de intenções, na qual se esperava dos candidatos uma descrição de suas atividades profissionais e acadêmicas acompanhada de uma justificativa para ingresso no programa. Como requisitos, o edital exigia dos candidatos a licenciatura em Ciências Sociais ou Sociologia ou a comprovação do exercício de docência de Sociologia no Ensino Médio, não importava a área de formação. Já o segundo edital, para segunda turma do mestrado, foi publicado em fevereiro de 2014, trazendo como elemento adicional a exigência de um projeto de pesquisa a ser desenvolvido ao longo do mestrado. Ao todo, foram feitas 97 inscrições em 2013, sendo que somente 69 foram homologadas, e apenas 10 inscrições para o edital de 2014, todas elas homologadas.

Para os dois editais, o processo seletivo foi dividido em três fases: 1) prova escrita de conhecimentos e prova de línguas; 2) defesa da carta de intenções (e projeto de pesquisa no edital de 2014); e 3) avaliação curricular. A prova escrita e a defesa da carta de intenções (e projeto) foram eliminatórias; as outras duas, classificatórias. Esses processos resultaram na seleção de 17 candidatos aptos a cursar o MPCS para um total de 15 vagas oferecidas em 2013, e na seleção de seis candidatos no ano de 2014. A exigência de projeto de pesquisa pode ser apontada como a principal redução observada no número de candidatos entre os editais de 2013 e 2014.

As fichas de inscrição preenchidas pelos candidatos ao mestrado permitem traçar um perfil do corpo discente e dos que postularam uma vaga nos dois primeiros anos de existência do curso. Uma primeira observação diz respeito à grande concentração de candidatos residentes no próprio estado de Pernambuco (93%), o que correspon-

de à atuação ainda bastante regionalizada do MPCS. Em relação à distribuição entre as mesorregiões do estado, a maior parte dos candidatos reside na Região Metropolitana (67%) e Agreste (17%). Já entre os aprovados, essa relação é de 78% e 11%, respectivamente.

A idade média dos alunos é de 34 anos, variando entre 24 e 47 anos. Em relação ao sexo, dois terços do corpo discente é formado por homens e um terço por mulheres, embora a proporção entre os candidatos e as candidatas no universo de todos os inscritos tenha sido de 1:1. Quanto à formação, do total de 21 alunos aprovados nas duas seleções para o mestrado, 18 se diplomaram em IES públicas (85%) e mais da metade são licenciados em Ciências Sociais (11 alunos; 52%), sendo os demais formados nas áreas de História (6 alunos; 28%), Geografia (3 alunos; 14%) e Filosofia (1 aluno; 6%). Essa proporção não reflete, contudo, a distribuição observada no conjunto dos candidatos inscritos, tampouco a observada no quadro de professores de Sociologia em atuação no estado de Pernambuco. Em primeiro lugar, porque o número de inscritos com formação em Ciências Sociais foi idêntico aos com formação em História: 31 candidatos cada, totalizando, juntos, 70% do total de inscritos. Em segundo lugar, porque de acordo com o Censo Escolar do Inep para o ano de 2012 (INEP, 2012), menos de 6% dos professores de Sociologia no ensino médio de Pernambuco possuíam formação em Ciências Sociais. A maior parte é formada por professores com licenciatura em História (34,2%), Pedagogia (12%), Letras (4,5%) e Filosofia (3,3%), além de um enorme contingente de licenciados em outras áreas do conhecimento (40,2% no total).

De maneira geral, a maioria das cartas de intenção elaboradas pelos candidatos ao MPCS fornecem três tipos de informação: a trajetória individual, a experiência profissional e a exposição dos motivos que levaram o candidato a se inscrever no processo seletivo⁸. Nem sempre esses três elementos estão presentes. Uma vez que o público do MPCS é formado por professores de Sociologia no ensino médio ou licenciados em Ciências Sociais, a análise desse conjunto de da-

⁸ Neste artigo citamos as cartas de intenção preservando anônimas as autorias.

dos possibilita um acesso aparentemente privilegiado ao perfil dos candidatos, ainda que, em rigor, seja um documento formulado com o propósito específico de autovalorização. Mesmo assim, ela não deixa de ter sua importância como registro da imagem que o professor de Sociologia, ou o licenciado em Ciências Sociais, formula a respeito de sua própria atividade, de sua carreira, sua atuação cotidiana em sala de aula, sua relação com o conhecimento sociológico e suas expectativas em relação à pós-graduação.

A respeito das trajetórias acadêmicas, é possível perceber, dentre a enorme diversidade de históricos pessoais, algumas recorrências e similaridades. Uma delas é caso de boa parte dos licenciados em outras áreas, principalmente História e Geografia, que narraram ter assumido, em algum momento de suas carreiras docentes, a responsabilidade pelas aulas de Sociologia e Filosofia. Por outro lado, são muito raros os casos em que licenciados em Ciências Sociais tenham sido convidados a assumir a responsabilidade pelas aulas de História ou Geografia, por exemplo. Em parte isso se deve ao histórico recente da disciplina no Ensino Médio, contando com um ainda reduzido número de professores licenciados em Ciências Sociais nos quadros docentes, como é sabido.

Outro ponto comum é o notável distanciamento do professor de Sociologia das atividades comuns à esfera acadêmica da disciplina, o que se observa na rara menção de publicações de artigos e participação em eventos científicos, fato corroborado pela análise dos currículos dos candidatos, em geral mais voltados a comprovar experiências profissionais do que produções intelectuais. É justamente a esse aspecto que se vincula a principal expectativa de quase todos os candidatos em relação ao MPCS: a possibilidade de retomar a formação acadêmica e, dessa forma, aprimorar o desempenho da docência, ou, nas palavras de um candidato, “dar sequência aos estudos que iniciei na faculdade bem como fortalecer a minha prática pedagógica enquanto professor” (MPCS, carta de intenções, processo seletivo 2013).

Essa expectativa é ainda maior no caso dos candidatos com formação em outras áreas do conhecimento, que enxergam no curso uma

oportunidade de adquirirem conhecimento e domínio sobre os conceitos e teorias das Ciências Sociais, como se observa neste trecho emblemático, extraído de uma carta de intenção de uma candidata licenciada em Geografia:

“vejo neste mestrado uma grande oportunidade de me apropriar da base teórico-metodológica das Ciências Sociais e contribuir para a formação dos estudantes com mais propriedade. [...] Por um bom tempo cheguei a não lecionar Geografia, só Sociologia. [...] Senti medo às vezes e também insegurança por não conhecer alguns assuntos específicos e por perceber a importância desta disciplina para a formação cidadã” (MPCS, carta de intenções, processo seletivo 2014).

Ou ainda, nesse discurso formulado por outro candidato igualmente licenciado em Geografia:

“Precisei me apropriar de fundamentos específicos [...] por me ver diante da necessidade real de ensinar não só Geografia, mas também Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, devido à falta de professores com a formação específica para essas disciplinas. [...] [D]onde a] necessidade de me apropriar de fundamentos para compreender um pouco melhor os fenômenos sociais [...]. Consequentemente, o acesso a esse conhecimento refletirá em minha ação docente e ampliará minha visão de mundo” (MPCS, carta de intenções, processo seletivo 2013).

Vale notar que mesmo entre licenciados em Ciências Sociais há os que enfatizaram a necessidade de “aperfeiçoar e profundar os meus estudos em relação aos saberes sociológicos [...] tornando-me mais preparado para desenvolver entre os alunos as principais questões conceituais e metodológicas”. Em geral, observa-se entre os candidatos licenciados em Ciências Sociais um maior domínio dos propósitos da disciplina na escola média, que em alguns casos se desdobra

em uma militância política em relação à luta pela consolidação da disciplina, como se observa neste trecho da carta de intenção de uma licenciada em Ciências Sociais:

“... meu interesse é também de me apropriar do debate político que existe em torno da implementação da Sociologia no Ensino Médio [... enxergando no mestrado a possibilidade de] desenvolver um conhecimento crítico dos processos sociais e políticos que envolvem o debate sobre a construção de um currículo nacional mínimo de Sociologia” (MPCS, carta de intenções do processo seletivo 2013).

As ideias contidas nos excertos acima, e também no conjunto das cartas de intenção analisadas mas não citadas, compõem um cenário de expectativas bastante semelhante àquele descrito acima, quando tratamos dos valores e das habilidades relacionadas com o ensino de Sociologia e que estão presentes em outros estudos sobre o assunto (SANTOS, 2002; CORREIA LIMA, 2012; FERREIRA, 2012). A busca pelo MPCS aponta para a necessidade de justificar o ensino de Sociologia por um viés prático e político, no sentido de intervir socialmente, e também pelo desejo de dominar técnicas pedagógicas e conteúdos da disciplina.

Não se pode negar que o processo seletivo do MPCS tem operado como instrumento propedêutico ao ensino de Sociologia. Foi por meio dele que muitos dos candidatos e candidatas ao MPCS entraram em contato pela primeira vez com as OCNEM (2006), a LDB (1996) e o clássico texto de Fernandes (1954), todos eles listados como bibliografia mínima para a prova de conhecimentos na área. “Estranhar” e “desnaturalizar” são palavras recorrentes nas cartas. Vejamos um exemplo:

“acredito que o desafio da Sociologia no ensino médio se assenta na necessidade de promover entre os/as jovens estudantes a problematização, desnaturalização e estranhamento da realidade social, tornando visíveis os problemas sociais, na perspecti-

va de transformação da realidade, a partir da construção de uma nova consciência coletiva, que se forja em processos da vida concreta desses sujeitos” (MPCS, carta de intenções, processo seletivo 2014).

A opção, na segunda seleção, pela exigência de um projeto de pesquisa na área de ensino de Sociologia mostrou que estamos muito distantes da realidade dos professores que ensinam Sociologia na escola média ou que desejam fazê-lo. Com a exigência, passamos de 97 inscrições, em 2013, para apenas 10 em 2014. Olhando mais de perto o perfil desse público, constatamos que se trata de pessoas que há pelo menos três anos concluíram a graduação e que pouca familiaridade têm com a elaboração de projetos de pesquisa. A situação torna-se ainda mais relevante ao constatarmos que esse desconhecimento é ainda maior em relação às pesquisas realizadas sobre o ensino de Sociologia. Em poucas palavras, o conhecimento que estamos gerando atualmente não está alcançando o público para o qual devotamos nossa atenção.

Para finalizar este item, destacamos que, de todo o material reunido para análise, apenas uma carta de intenções vai ao encontro da proposição deste artigo, que é de fazer do mestrado profissional um ponto de encontro entre a experiência em sala de aula e a atividade de pesquisa, tendo a escola como um espaço de produção e circulação do conhecimento sociológico. Reproduzimos um trecho: “Pretendo aprofundar minha experiência acadêmica, qualificando minha experiência escolar em Sociologia no Ensino Médio enquanto professora pesquisadora em nível de pós-graduação” (MPCS, carta de intenções, processo seletivo 2013).

Considerações finais

A demanda por conteúdos de sociologia e por atividades de pesquisa voltadas para o ensino médio entra em compasso com aquilo que chamamos de espaço de circulação de conhecimento: ensino mé-

dio, licenciaturas e pós-graduação integrados. O MPCS, como um espaço da experimentação, aliando pesquisa e experiência profissional, tem sido bem sucedido nesse sentido, propiciando aos discentes do programa o contato com a produção atual e clássica no campo das ciências sociais, bem como a comunicação, em congressos científicos, das etapas iniciais das investigações que estão desenvolvendo sobre o ensino de Sociologia.

As atribuições práticas e de valor da sociologia no ensino médio, da forma como são concebidas na legislação e nos estudos da área, quando tratam das expectativas de sua aprendizagem como componente curricular, devem ser experimentadas pelos professores responsáveis por seu ensino num processo de formação continuada. As etapas de ensino e aprendizagem, aliadas à experiência profissional, delimitam um campo no qual a pesquisa pode ser utilizada como ferramenta para o ensino de sociologia e investigação de problemas por meio da articulação de teorias, temas e conceitos sociológicos para um público predominantemente jovem que está na escola.

Aprender química num laboratório é muito mais interessante do que decorar a tabela periódica para distinguir os elementos químicos e suas propriedades. No caso da Sociologia, o laboratório está aí, mas não tão evidente: a sala de aula, a escola, o bairro, a família, o grupo de amigos, o trabalho, etc. Nem toda escola tem um laboratório de química. Mas, no caso da Sociologia, parece-nos que o laboratório está dado. Para montá-lo, ou conceber todas as oportunidades que a escola oferece como tal, o professor de Sociologia deve experimentar aquilo que uma das epígrafes que abre este artigo, a de Norbert Elias, diz a respeito da consciência individual que temos de nossa humanidade compartilhada com a de outras pessoas.

Levando em consideração todos os problemas que envolvem o ensino e a escola no Brasil, problemas que não são exclusivos de nenhuma área, é preciso valorizar o papel do professor de sociologia por meio da formação continuada, a exemplo do que já faz a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que oferece o Curso de Especialização em Ensino de Sociologia para o Ensino Médio. Mestrados profissio-

nais na área contribuem para compor o elo que faz o conhecimento circular. Cria o debate, faz nascer novas propostas. Isso é necessário para que o senso-comum, aquele mesmo que identificamos para serem superados por uma perspectiva sociológica, não se confunda nas práticas de ensino e aprendizagem com os conhecimentos produzidos socialmente e que não dizem respeito diretamente à prática científica, mas que são legítimos e necessários para dotar a vida de sentido a partir do reconhecimento de nossas diferenças. Para que a experiência social não seja desperdiçada tampouco a perspectiva sociológica seja negligenciada. É do conflito entre uma e outra que devemos encontrar o caminho para a formação tanto de alunos do ensino médio quanto dos professores encarregados de ensiná-los sociologia, numa perspectiva muito próxima do que Santos chama de pedagogia do conflito (SANTOS, 1996).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. (1949), Lei nº 770 de 21 de julho de 1949. Abre o crédito especial de Cr\$ 2.000.000,00, para atender às despesas de comemoração do centenário de Joaquim Nabuco. Rio de Janeiro: Presidência da República. Disponível em: <<http://www.fundaj.gov.br/images/stories/banners/gf-ddc-ijn.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2006), *Ciências humanas e suas tecnologias. Sociologia*. Brasília: Ministério da Educação, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 3). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. (2008), *Parecer CNE/CEB nº 22/2008*, aprovado em 8 de outubro de 2008. Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb022_08.pdf. Acesso em: 23 jul. 2014.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino

médio. Brasília: Casa Civil, Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 14 ago. 2014

BRASIL. Ministério da Educação. (2009), Resolução *CNE/CEB nº 1, de 18 de maio de 2009*. Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb001_2009.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2014.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. (2013), “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”. In: *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/* Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, pp. 144 a 201. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13448&Itemid=>. Acesso em: 12 ago. 2014.

CORREIA LIMA, Alexandre J. (2012), *Teorias e métodos em pesquisas sobre ensino de sociologia* Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

FERREIRA, F. (2012), “A sociologia no ensino médio: concepções de professores sobre formação crítica para a cidadania”, *Revista Estudos de Sociologia*, v.2, n.18.

FERNANDES, F. (1954), “O ensino de Sociologia na Escola Secundária brasileira”. In: *I Congresso Brasileiro De Sociologia. Anais...* São Paulo. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1693&Itemid=170>. Acesso em: 23 jul. 2014.

FRESTON, P. (1989), “Um Império na Província”. In: MICELI, Sérgio (ed.). *História das Ciências Sociais no Brasil*, vol. 1, São Paulo, Vértice/IDESP.

Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Sociologia. (2011), Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/125-guias?download=5514:pnld-2012-sociologia>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

Guia de livros didáticos: PNLD 2015: Sociologia: ensino médio. (2014), Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Bra-

sília. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/escolha-pnld-2015>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

GUIMARÃES, C. A. S.. (2003), “Mecanismos de respostas organizacionais à mudança institucionais: o caso da Fundação Joaquim Nabuco”. *Cadernos de Estudos Sociais* (FUNDAJ), Recife, v. 19, n.1, p. 17-31.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (2012), *Censo Escolar da Educação Básica*.

JUCÁ, J. (1991), *Fundação Joaquim Nabuco: um instituição de pesquisa e cultura na perspectiva do tempo*. Recife: FUNDAJ, Editora Massangana.

MEUCCI, S. (2008), “Sobre a rotinização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. *Revista Mediações* (UEL), v. 12, p. 31-66.

MILLS, C. W.. (1965), *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.

MORAES, Amaury Cesar. (2005), “Sociologia no ensino médio: dimensões pedagógicas e políticas”. *Revista de Educação Apeoesp*, n.20, p. 38-42.

_____. (2007), “Parecer sobre o ensino de Filosofia e Sociologia”. *Mediações*, v. 12, n. 1, p. 239-248.

_____. (2008), “O que temos de aprender para ensinar ciências sociais?”. *Cronos*, v. 8, p. 395-402.

_____. (2011), “Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade”. *Cadernos CEDES*, v. 31, p. 359-382.

_____. (2014), “Ciência e ideologia na prática dos professores de Sociologia no ensino médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejado, ou seria o inverso?”. *Educação e Realidade*, v. 39, p. 17-38.

OLIVEIRA, A. (2014), “Ensino de Sociologia: novas temáticas e experiências internacionais”. *Educação e Realidade*, v. 39, p. 11-16.

RESES, E. (2004), ... *E com a Palavra: Os alunos - Estudo das representações sociais dos alunos da Rede Pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Distrito Federal.

SANTOS, B. de S. (2009), “Para uma pedagogia do conflito”, in Freitas, Ana Lúcia e Moraes, Salete Campos (org.), *Contra o desperdício da experiência. A pedagogia do conflito revisitada*. Porto Alegre: Redes Editora Ltda., p.15-40.

- SANTOS, M. B. (2002), *A sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Distrito Federal.
- SARANDY, F. M. S. (2004), *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.
- SILVA, I. L. F. (2005), “A Imaginação Sociológica: desenvolvendo o raciocínio sociológico nas aulas com jovens e adolescentes.(Experiências e Práticas de Ensino)”. *Roteiro* apresentado no minicurso do Simpósio Estadual de Sociologia, promovido pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná, nos dias 20 a 22 de Junho de 2005, em Curitiba-PR.
- _____. (2007), “A Sociologia no Ensino Médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina”, *Revista Cronos*, v. 8, n. 2, p. 403-427.
- VOGT, C. A. (2003), “Espiral da cultura científica”. *ComCiência*. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/cultura/cultura01.shtml>. Acesso: 17 ago. 2014.
- ZARIAS, A.; VELHO BARRETO, T. (2013), “Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio”. *Revista Coletiva*, n. 10, jan./fev./mar. Disponível em: <http://www.coletiva.org/site/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=157&Itemid=76&idrev=13>. Acesso em: 19 ago. 2014.

Artigo recebido em

r d

/ Aprovado

d

r d