



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

TIAGO JÚNIOR RAMOS PEREIRA

O “PROFESSOR O”:
precarização do trabalho docente e a Sociologia no ensino médio em São Paulo

João Pessoa
2021

TIAGO JÚNIOR RAMOS PEREIRA

O “PROFESSOR O”:

precarização do trabalho docente e a Sociologia no ensino médio em São Paulo

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Coordenação do Curso de
Ciências Sociais da Universidade Federal
da Paraíba como requisito complementar
para obtenção do título de Licenciatura em
Ciências Sociais, sob orientação do
professor Dr. Djanilson Amorim da Silva.

João Pessoa

2021

**Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação**

P436p Pereira, Tiago Junior Ramos.
O "Professor O" : precarização do trabalho docente e
a
Sociologia no ensino médio em São Paulo / Tiago Junior
Ramos Pereira. - João Pessoa, 2021.
64 f. : il.

Orientador: Djanilson Amorim da Silva.
Monografia (Graduação) - Universidade Federal da
Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
2021.

1. Sociologia - Formação de Professor. 2. Ciências
Sociais - Estágio Supervisionado. 3. Sociologia -
Ensino Médio (São Paulo). 4. Disciplina Sociologia -
Escola Pública. 5. Sociologia - Brasil. I. Silva,
Djanilson Amorim da. II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 316:371.13

TIAGO JÚNIOR RAMOS PEREIRA

O “PROFESSOR O”:

precarização do trabalho docente e a Sociologia no ensino médio em São Paulo

Monografia do curso de licenciatura em Ciências Sociais do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, da Universidade Federal da Paraíba. Em cumprimento das exigências para obtenção do grau de Licenciado em Ciências Sociais.

Aprovada em: 15 de dezembro de 2021.

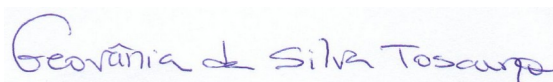
BANCA EXAMINADORA



Assinatura: _____

Prof. Dr. Djanilson Amorim da Silva – DCS/UFPB

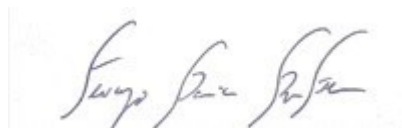
(Orientador)



Assinatura: _____

Prof. Dr^a. Geovânia da Silva Toscano – DCS/UFPB

(Examinadora)



Assinatura: _____

Prof. Dr. Thiago Panica Pontes – DCS/UFPB

(Examinador)

Dedico, sem sombra de dúvidas, às pessoas que fizeram com que esse trabalho tomasse materialidade, a Natasha, que deu todas as condições necessárias para que eu pudesse desenvolver esse trabalho, a Flora, futura cientista, e Maia, a maiêutica que constrói seu mundo sem muros.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aqui as pessoas que de certa forma estiveram ligadas, direta ou indiretamente, com essa produção científica. Nunca consegui explicar para minha mãe, Márcia, o que eu estudo, tão pouco o que pesquiso, mas essa incapacidade foi um dos motores propulsores dessa pesquisa. A meu pai, Seu Júnior, cuja a incansável sensibilidade me impulsionou a desvelar as opressões que estruturam esse mundo.

Agradeço a minha companheira Natasha, se em uma monografia existir coautoria é toda dela, pois sem ela não existiria condições concretas para desenvolver esse trabalho. Agradeço a minhas filhas Flora e Maia, a quem diariamente prometo que “podem ser o que quiserem, eu vou sempre garantir que vocês não parem de sorrir!”

Meus irmãos Michel, Danilo e Pâmela que indiretamente me ajudaram a buscar meus objetivos e “correr atrás” de meus sonhos.

Aos irmãos que a vida me trouxe, que diretamente me ajudaram a questionar esse mundo. Ao Mestre Marcelo Garcia, o rabo que tomou vida de Cesar Riello, que me mostra diariamente que vencer na vida é vencer coletivamente e, ao próprio, Cesar Riello, cuja as incansáveis cachaças e conversas me apontaram para as Ciências Sociais. Ao Dr. José Douglas dos Santos Silva, um amigo e orientador de toda a vida! Ao irmão, atuante na performa-se da vida e das artes, Éder dos Anjos, guerreiro que protege a periferia com o arco e flecha de Oxóssi.

E, sem dúvida, um agradecimento muito fraterno a meu orientador Dr. Ninno Amorim, cuja as orientações extrapolaram os muros da universidade e me colocaram em uma nova perspectiva de vida, muito obrigado!

Tá aqui! Depois de dez anos, o diploma aparece na luz que aponta o fim do túnel, obrigado! Sem vocês nem a vida, nem os estudos, fariam sentido! Avante!

Sumário

1. Introdução.....	9
2. A sociologia no Ensino Médio e a necessidade dos estágios supervisionados.....	13
2.1 A consolidação dos estágios supervisionados: uma necessidade do encontro da teoria com prática.....	16
2.2 Ensinar sociologia ou pensar sociologicamente?.....	19
3. Experiência como “Professor O”: contratação por período determinado e precarização do trabalho do professor no Estado de São Paulo.....	23
4. Teoria e prática: estágios supervisionados e percepções empíricas.....	34
4.1 Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I: Novas experiências, outras realidades	34
4.2 Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II: Percepções acerca da realidade escolar.....	38
4.3 Estágio Supervisionado em Ciências Sociais III: Percepções sobre as atribuições escolares do professor de sociologia.....	42
4.4 Estágio Supervisionado em Ciências Sociais IV: Percepções sobre as estruturas burocráticas e conteúdo programático das aulas de sociologia.....	45
5. Considerações finais.....	51
Referências Bibliográficas.....	53
Anexo I.....	55
Anexo II.....	63
Anexo III.....	64

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência na função de professor de educação básica I, na disciplina de Sociologia no ensino médio do magistério público do Estado de São Paulo durante o período de 2014 a 2017. A experiência relatada traz os objetivos alcançados para a obtenção de parecer favorável no aproveitamento dos Estágios supervisionados em Ciências Sociais. E, dessa forma, tece contribuições acerca da problemática de se atribuir aulas, em caráter excepcional, a estudantes de bacharelado e a relação de trabalho precarizada em torno dessa questão. Está presente a discussão acerca de como ensinar sociologia no ensino médio. Além de apresentar as percepções acerca da realidade escolar, suas estruturas burocráticas, seus limites concretos e as condições atuais do ensino de sociologia.

Palavras-chave: formação de professor – ciências sociais – estágio supervisionado – escola pública

1. Introdução

O objeto desse trabalho volta-se a apresentar relatos autobiográficos desenvolvidos nas condições de precarização no ensino de sociologia na educação básica do estado de São Paulo. Nesse sentido, o trabalho apresenta relatos de experiências na docência em sociologia a partir de percepções empíricas. No entanto, faz-se necessário contextualizar os processos históricos da institucionalização da disciplina de sociologia no ensino médio de modo a explicitar as condições nas quais me foram atribuídas as aulas.

Busco apresentar uma experiência na docência do magistério de Sociologia na rede pública do estado de São Paulo e trazer constatações acerca dos rumos do ensino de sociologia na rede pública. Apresento os limites encontrados, as condições concretas, as dificuldades em torno da prática do ensino de sociologia e as condições de contrato que apresentam consequências na qualidade técnica do ensino.

A opção por apresentar os relatos e percepções empíricas surgem da urgência em se discutir percepções e experiências no seio da prática do ensino de sociologia no Brasil. Contudo, faz-se necessário, ao apresentar as percepções e as relações autobiográficas do ensino de sociologia, contextualizar o ensino de sociologia, as práticas pedagógicas e os estágios docentes.

A denominação “professor categoria O” deriva neste trabalho das relações de trabalho entre a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e os professores que são contratados em caráter de urgência e com contratos flexíveis e instáveis. Nesse regime, realizei as práticas docentes que me conferiram, no curso de licenciatura em Ciências Sociais, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o parecer favorável acerca do aproveitamento das disciplinas de Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II, III e IV. O pedido para tal aproveitamento se baseou em minha experiência no magistério de sociologia durante 4 anos na rede pública do Estado de São Paulo. Apresento anexos os pareceres favoráveis sobre o referido processo (ANEXO I).

Parte deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) procura relacionar os objetivos das ementas de cada disciplina de estágio supervisionado do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFPB com a vivência e a prática do exercício da docência, traçando o nexo da proposta de cada uma das disciplinas empiricamente. O propósito dessa articulação é discutir a relação a teoria e a prática do ensino de sociologia no ensino médio.

Abordo ainda a precaridade do sistema de atribuição de aulas no Estado de São Paulo, apontando as situações concretas a que são submetidos os professores de sociologia e, conseqüentemente, a implicação disso na qualidade de ensino diante da precarização da relação de trabalho.

O conceito de precarização abordado neste trabalho traz um caráter ampliado em relação aos conceitos que se desenvolvem na sociologia do trabalho. Nesse sentido, refiro-me à precarização do trabalho docente em relação às condições concretas nas quais o candidato à vaga de docente em contrato por tempo determinado é submetido. A precarização aqui acontece em três dimensões: a precarização do trabalho do docente, do material didático disponível e, em conseqüência, da qualidade da formação que é dada aos estudantes do ensino médio no estado de São Paulo.

A precarização em sua relação com o trabalho docente se desdobra desde o processo de atribuição de aulas que submete o candidato a condições cansativas e consideradas desgastantes até as condições que suprimem direitos essenciais. Além da falta de planejamento dos órgãos públicos que normatizam a falta de concursos públicos para docentes, tornando o contrato por tempo determinado uma prática corriqueira. As conseqüências da precarização do trabalho docente soma-se à precarização no planejamento das aulas do professor contratado nessas condições.

A precarização atinge a elaboração do material didático destinado ao ensino de sociologia. A falta de materiais didáticos condicionam o surgimento de materiais de apoio fornecidos pela secretaria de educação que visa a padronização dos conteúdos sem a precisão do domínio técnico da disciplina pelo professor contratado.

Num contexto de precarização das relações de trabalho, com a supressão de direitos básicos desses profissionais em condições de contrato instáveis, a precarização do trabalho docente e do material didático fornecido pelo Estado desembocam na precarização da formação. Essas relações precarizadas esbarram fortemente na qualidade da formação que é dada aos estudantes do ensino médio no estado de São Paulo.

Um dos nortes para analisar criticamente as relações de contratação temporária e as conseqüências dessa relação é o amparo na perspectiva histórico-crítica que, através da análise das relações materiais nos apresenta uma possibilidade de atuação que visa o domínio total das condições de acesso ao conhecimento visando a emancipação do ser social, partindo das análises abstratas para as relações concretas. De acordo com Saviani,

“o objetivo da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2012, p. 98).

Com a finalidade de discutir o marco legal da educação brasileira, apresento as resoluções em voga no Estado de São Paulo que vão contra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e retomo um debate histórico acerca da formação do professor de sociologia e às práticas de ensino: “ensinar sociologia” ou “pensar sociologicamente”.

A partir da experiência relatada, aponto as percepções sobre os temas abordados nas disciplinas de estágio supervisionado, de modo a dar contribuições empíricas acerca das percepções da realidade escolar sobre as atribuições escolares do professor de sociologia, sobre as estruturas burocráticas e sobre os conteúdos programáticos das aulas de sociologia. Apresento ainda as condições em que fui “professor Categoria O”, bem como, a maneira que estruturei os planos de ensino, a partir dos materiais de apoio. Abordo a rotina burocrática, as relações éticas do trabalho do professor de sociologia e as perspectivas da sociologia na realidade dos alunos do ensino médio.

Ao longo do trabalho são expostas as referências que apontam para a importância da união entre teoria e prática na formação do professor de sociologia. É revisitado, a partir da urgência dessa união indissociável, o debate em torno das práticas pedagógicas e, inevitavelmente, acende a discussão da formação do professor de sociologia, os processos de institucionalização da disciplina e os desafios acerca de sua implementação no Ensino Médio. Apresento através do ementário das disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III e IV, do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFPB, as relações práticas entre minha experiência como professor categoria “O” e os objetivos das disciplinas de estágio.

Revisitar os debates, as produções e as urgências supracitadas dessa discussão na formação do professor de sociologia possibilita analisar o atual cenário em que se encontra o ensino de sociologia no Brasil. Bem como os rumos que se estabeleceram na prática do ensino público através da realidade concreta do sistema de educação ao apresentar a situação de precarização no contrato dos professores, as resoluções que confrontam as diretrizes da LDB (BRASIL, 1996) e as consequências desse confronto na qualidade do ensino e na própria formação do professor.

As constatações apresentadas são frutos de revisão bibliográfica de trabalhos e produções que analisam as questões centrais deste trabalho. Amparo-me também em análises de resoluções e leis complementares que asseguram por vias legais a situação de precarização do contrato de professor categoria “O” no estado de São Paulo. Referencio-me na teoria da pedagogia histórico-crítica para apresentar as situações concretas da realidade do ensino público e, com isso, a necessidade de transformação das condições atuais que distanciam a prática pedagógica das práticas sociais.

No primeiro capítulo apresento em síntese os rumos traçados pela institucionalização da sociologia no Brasil. Abordo os contextos históricos que estabeleceram em torno da disciplina um caráter intermitente e incerto e, a partir dessa condição, abordo o debate em torno da formação da produção científica e da formação do professor de sociologia. Com essa discussão apresento o surgimento da necessidade dos estágios supervisionados. Revisito o debate sobre ensinar sociologia ou ensinar a pensar sociologicamente.

No capítulo II percorro o universo da contratação de professores no estado de São Paulo. Apresento a atual situação acerca das atribuições de aulas em caráter emergencial que submete o professor a relações de trabalho precarizado. Com isso, trago a discussão sobre a qualidade do ensino público condicionado a essa relação.

Por fim, no último capítulo apresento as relações empíricas de minha experiência como professor categoria “O” relacionando-as aos objetivos das ementas dos Estágios Supervisionados do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFPB.

2. A sociologia no Ensino Médio e a necessidade dos estágios supervisionados

Para a Pedagogia Histórico-crítica não existe conhecimento desinteressado, mas diferentes vínculos entre os saberes e as posições que os agentes tomam em relação às situações históricas concretas. Desse modo, assim como a ciência, a atividade pedagógica também não é neutra. O principal objetivo da Pedagogia Histórico-crítica é vincular a prática pedagógica com a prática social global, a partir do percurso dialético prática-teoria-prática. Trata-se de uma proposta didática fundada no materialismo histórico, que visa não apenas mudanças acidentais (reformas), mas a transformação estrutural da sociedade (revolução). Desse modo, levando em conta que a educação se dá no interior da prática social, esta se torna um suporte do processo pedagógico. Ademais, teoria e prática formam uma unidade indissociável e, portanto, devem estar intencionalmente articuladas a partir de finalidades políticas delimitadas (SOUZA, 2013, p.128).

O marco da institucionalização da Sociologia no Brasil ocorreu em meados da década de 1930 (MARTINS, 2019). Contudo, como aponta Bodart (2016) a Sociologia passou a compor de forma mais sistemática a grade curricular da escola secundária em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, tendo sido fortalecido sua presença com a Lei Francisco Campos, Lei nº 19.890¹, de 1931. Porém, manteve-se obrigatória apenas até 1942. Após esse período, o ensino de sociologia escolar passa a ser instável no Brasil, percorrendo contextos históricos que a dissolvia em certos momentos, como descreve Martins (2019):

Enquanto caminhava para um processo de maturação acadêmica a Sociologia sofreu uma brutal repressão de suas atividades praticadas pela ditadura militar. Neste contexto, o princípio da autonomia da universidade foi violentado, dando margem à ocorrência de aposentadorias compulsórias de professores em várias universidades públicas que exerciam posições de liderança na Sociologia naquele período. No entanto, a mobilização da comunidade científica nacional conduzida então pela SBPC, assim como a dedicação do trabalho de pesquisadores e discentes em Sociologia, bem como em outras áreas do conhecimento resistiram às intempéries repressivas. Na verdade, a Sociologia saiu fortalecida institucionalmente do regime autoritário. Na esteira do desenvolvimento da pós-graduação nacional, gradativamente, a

¹ Lei que dispõe sobre a organização do ensino secundário. Consultado em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>

Sociologia penetrou em todas as regiões do território nacional, produziu um corpo docente altamente qualificado, com uma visão cosmopolita da profissão e do mundo, inserido em redes internacionais de pesquisa, fatos estes que têm reverberado positivamente na formação das novas gerações de sociólogos. No final da década de 1980 deu-se a (re)criação da Sociedade Brasileira de Sociologia que tem desempenhado um papel crucial no processo de institucionalização da disciplina no país. (MARTINS, 2019, p. 10).

Rumo à institucionalização que aponta Martins (2019), em 1961, a Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB), Nº 4.024² retornou com a obrigatoriedade da Sociologia no ensino secundário. No entanto, passou a ser optativa em 1971 por meio da LDB nº5.692³.

No ano de 1982, por intermédio da Lei nº 7.044⁴, reabriu-se espaços para as disciplinas de Ciências Humanas que de início, através desse amparo legal, a movimentos em vários estados da federação em prol do retorno da sociologia escolar, especificamente no ensino médio (BODART, 2016, p. 5). Foram muitas disputas ao longo dos anos subsequentes até que se incluiu oficialmente a sociologia como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio em 2008. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1996 citasse a disciplina como “necessária para o exercício da cidadania”.

Os caminhos incertos e intermitentes acerca da obrigatoriedade do ensino de sociologia no Ensino Médio ao longo da história do Brasil levaram autores como Handfas (2008) a afirmar que não ocorreu a consolidação de cursos de licenciatura comprometidos com a formação de professores.

O aparecimento dos primeiros cursos de graduação ocorreu apenas nos anos 30 do século XX, ao passo que o ensino da Sociologia nos currículos escolares passou a figurar ainda nos anos de 1920. Oliveira & Barbosa (2013) avaliam que essa lacuna conduziu a um cenário que foi inicialmente ocupado por professores autodidatas, ou seja, intelectuais com grande curiosidade intelectual em torno da Sociologia e possuidores das mais diversas formações acadêmicas.

A partir desse cenário, a reintrodução da sociologia no Ensino Médio em 2008 acendeu inúmeros desafios para a formação do professor de sociologia. Como aponta

2 Lei que fixa as diretrizes e bases da educação nacional de 1961. Consultado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm

3 Lei que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Consultado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm

4 Lei que altera dispositivos da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, referente a profissionalização do ensino de 2º grau. Consultado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm

Bodart (2016), em 2008, existiam no Brasil 23.561 escolas de Ensino Médio para serem implantadas a disciplina no ano seguinte. Destoava com essa obrigatoriedade que a formação de licenciado em Sociologia era bastante deficiente, tanto em volume, quanto em qualidade para atender à demanda no marco temporal delimitado pela nova legislação. A coleta de informações sobre esse momento permite considerar que até então, as universidades priorizavam a formação de bacharéis em Ciências Sociais e não dedicavam os mesmos esforços para as práticas docentes em Ciências Sociais. Bodart (2016) se utiliza de dados do censo de 2007 que indicavam haver na ocasião 19.776 professores de Sociologia atuando no ensino aos estudos de Sociologia, ao passo que, o último levantamento do MEC/INEP o número de professores de Sociologia atuando no Ensino Médio era de 55.658. Um crescimento bastante expressivo que, segundo Bodart, se explica pelo fato de que a disciplina passou a ser componente obrigatório no Ensino Médio em 2008. De acordo com Carvalho (2004), a disciplina de Sociologia demorou a fazer parte de forma definitiva do currículo obrigatório da Educação Básica, prejudicando a sua tradição entre as disciplinas e o seu desenvolvimento, ele diz:

Esse ir-e-vir da Sociologia no Ensino Médio impediu que se desenvolvesse uma tradição de ensino desta ciência nas escolas. Ficou prejudicada a pesquisa nesta área, o desenvolvimento de metodologias adequadas, de textos didáticos sérios, de recursos didáticos tais como audiovisuais, entre outros. A formação de professor nessa área ficou empobrecida, diante da falta de perspectiva de atuação (CARVALHO, 2004, p. 80).

É diante desse quadro que se estabelece uma nova realidade acerca da formação de professores de sociologia, cuja expressão mais significativa se dá por meio da expansão do número de cursos de Ciências Sociais. Nesse caso o perfil necessitava uma reflexão mais apurada, considerando em que ponto avançam com relação aos cursos existentes, e quais pontos apresentam fragilidades (OLIVEIRA & BARBOSA, 2013). Portanto, é mediante tal emergência que se apresenta, no seio da formação do professor de Ciências Sociais, a consolidação dos Estágios Supervisionados e, nesse sentido, reconhecer que o Estágio Supervisionado é um grande trunfo por sua capacidade de trazer o professor em formação para a realidade cotidiana da Escola, bem como para conhecer seus trâmites, sua dinâmica, os processos de interação que lá ocorrem, e principalmente, observar e desenvolver uma prática docente em sua área de formação (OLIVEIRA & BARBOSA, 2013).

2.1 A consolidação dos estágios supervisionados: uma necessidade do encontro da teoria com prática

A consolidação dos estágios supervisionados nos cursos superiores de licenciatura marcam um importante passo para a formação substancial e sólida do professor. Unindo teoria e prática, ao proporcionar ao estagiário um encontro empírico com as formulações teóricas vistas em sala de aula. Como descrevem Mariano e Franco (2017), o estágio obrigatório é parte essencial da formação acadêmica do licenciando. Trata-se de parte dos processos de ensino e de aprendizagem que buscam a integração entre teoria e prática.

Além de apresentar ao estagiário a realidade acerca do mundo no qual ele irá se inserir ao término de sua formação. Paniago, Sarmiento e Albuquerque (2016) sobre isso afirmam:

O estágio constitui-se em um momento-chave na formação profissional, no qual o futuro professor se confronta com a realidade da sua ação profissional, presente ou futura, permitindo-lhe uma socialização/interação com os seus principais referentes – os alunos, as matérias científicas a lecionar, os tempos a gerir, os espaços e materiais que selecionará e organizará. Defende-se o estágio, enquanto práxis educativa, não como um campo de aplicação de um saber teórico, mas sim como um espaço de produção de conhecimento autônomo, construído com a mobilização de saberes teóricos e articulados com um conjunto de competências atitudinais e investigativas, numa simbiose entre o saber, o fazer e o ser (PANIAGO, SARMENTO & ALBUQUERQUE, 2016).

Dessa forma, reafirmar a importância da união entre teoria e prática na formação do professor de sociologia é reacender e revisitar o debate em torno das práticas pedagógicas de como ensinar sociologia. “Ensinar sociologia ou ensinar a pensar sociologicamente”. Nesse capítulo abordo as questões supracitadas, além de apresentar, através do ementário das disciplinas de Estágio Supervisionado I, II, III e IV do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFPB as relações práticas que me conferiram parecer favorável a partir da experiência como professor categoria “O” no magistério do Estado de São Paulo.

A implementação dos estágios supervisionados na Universidade Federal da Paraíba tem seu marco legal através da lei nº 11.788⁵, de 25 de setembro de 2008. No curso de Ciências Sociais os licenciandos cumprem uma carga horária total de 405 horas subdivididas em quatro semestres letivos.

5 Lei que dispõe sobre o estágio de estudantes. Consultado em: <file:///C:/Users/DSUAS/Downloads/LEI%20DO%20EST%C3%81GIO%2011.788%20DE%202008.pdf>

Diante disso, os estágios condizentes à formação do licenciado em Ciências Sociais na UFPB configuram-se em quatro estágios ofertados que se inicia no 6º período com o Estágio Supervisionado I – Ciências Sociais – 60 h. No 7º período é ofertado o Estágio Supervisionado II – Ciências Sociais – 75 h, no 8º período é ofertado o Estágio Supervisionado III– Ciências Sociais – 120 h e no 9º período é ofertado o Estágio Supervisionado IV – Ciências Sociais – 150 h. Correspondendo a 405 h intercaladas entre encontros de formação teórica, observação no campo do Estágio e a ministração de aulas práticas.

As cargas horárias de cada semestre não são cumpridas integralmente na instituição de ensino (UFPB). São subdivididas em leituras, reuniões com orientador do Estágio, exposições de textos e análises históricas sobre o ensino de sociologia, elaboração do plano de ensino, sistematização do plano de intervenção no campo do Estágio, sistematização da aula a ser ministrada e elaboração do relatório final.

Cada estágio apresenta em sua ementa um objetivo específico distinto, que é organizado sistematicamente para que o estagiário discente experiencie o contexto escolar em sua totalidade.

No Estágio Supervisionado I o discente estagiário tem como objetivo se debruçar nos fundamentos teóricos do ensino de Ciências Sociais, na formação do professor e sua inserção no mercado de trabalho, na formação e da ética do profissional em Ciências Sociais. Desse escopo ainda faz parte a observação no campo de estágio com o objetivo de conhecer a escola, sua estrutura, organização e funcionamento.

O Estágio I se estabelece como a primeira relação do licenciando com o seu campo de atuação profissional. Esse estágio propicia ao estagiário o exercício inicial de observar na prática a formação teórica e prepará-lo para os objetivos dos estágios seguintes.

Os objetivos do Estágio II consistem em abordar teoricamente a realidade educacional brasileira do ensino em Ciências Sociais e ações normativas junto a órgãos executivos do sistema educacional e outros espaços educacionais não escolares. Além da observação no campo de estágio, o Estágio II visa a apresentar ao aluno o currículo escolar definido e praticado pelos professores de Ciências Sociais.

Quando o aluno chega ao estágio III espera-se que a relação entre a formação teórica e a prática estejam se conectando a partir do primeiro contato do aluno estagiário

com a realidade escolar. Dessa forma, ao cursar o Estágio III, o estudante estreita a formação teórica em relação aos fundamentos teóricos sobre o ensino de Ciências Sociais, se aprofunda acerca da formação do professor e a inserção no mercado de trabalho, se aproxima dos debates da metodologia de ensino e os processos de ensino e de aprendizagem praticados pelo professor de Ciências Sociais ao iniciar o processo de coparticipação e regência de aulas, bem como a elaboração, execução e avaliação de atividades didáticas.

No último Estágio, o estudante em vias de se formar encontra através dos objetivos do Estágio IV os subsídios teóricos que lhe ajudam a conhecer, elaborar, desenvolver e avaliar, em conjunto com os professores as atividades relacionadas ao ensino de Ciências Sociais. Relata através da experiência da observação no campo do estágio as percepções da realidade do magistério, bem como o planejamento e vivência da prática de ensino em Ciências Sociais.

Por conseguinte, os processos de estágios propiciam ao futuro professor elaborar sua dinâmica levando em conta a relação entre Universidade e Escola, de modo a assegurar que após a regência não se resume a elaboração e entrega do relatório, pois a socialização da experiência vivenciada é importante e propicia reflexões acerca da prática pedagógica (MARIANO e FRANCO, 2017). Por fim, os estágios possibilitam a sólida formação do professor de Sociologia, no entanto, o contexto histórico marcado pelo percurso intermitente das Ciências Sociais no Brasil, como relatado, nos apresenta questões práticas relativas à aplicação pedagógica do ensino de sociologia. É portanto, nos estágios que se aproxima com a metodologia abordada na prática do ensino de sociologia, como aponta Oliveira e Barbosa (2013):

O estágio deve ser pensado e problematizado num processo crítico em que a prática docente observada é analisada e inserida no contexto nacional da realidade escolar brasileira, seja no que tange às condições de trabalho docente, seja no que se refere à própria realidade da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, que devido a sua intermitência no currículo escolar, atrelada à ausência de um número significativo de pesquisas sobre a temática, não possui um vasto conhecimento acumulado em torno de suas metodologias do ensino, produção e utilização de materiais didáticos, elaboração e correção de atividades avaliativas próprias para a educação básica etc (OLIVEIRA & BARBOSA, 2013, p. 10).

Assim, as questões pertinentes ao percurso do ensino das Ciências Sociais no Brasil transpassam para o licenciando questões referentes à instabilidade da oferta da disciplina nas Universidades, como discorre Martins (20013). Essas questões dizem

respeito diretamente a como lecionar sociologia no Ensino Médio. A seguir retomo essa histórica discussão de “ensinar Sociologia ou ensinar a pensar sociologicamente”.

2.2 Ensinar sociologia ou pensar sociologicamente?

Estudei na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) durante 4 períodos no curso de bacharelado em Ciências Sociais. Nessa condição me qualifiquei para poder assumir aulas por contrato determinado na categoria “O”. Sobre essa experiência abordarei detalhadamente no capítulo III. Por ora, o curso que eu fazia na Universidade Federal de São Carlos era de bacharelado. Talvez por isso, naquela época, não tinha em meu horizonte a discussão acerca do ensinar sociologia. Embora eu tivesse, minimamente, uma breve introdução de prática de ensino e didática. Tal fato decorre de que anteriormente ao curso de Ciências Sociais, eu passei pelo curso de Licenciatura plena em Educação Artística, mas não o conclui. Mesmo tendo o mínimo de noção nas disciplinas de educação, não tive acesso, até ao momento referido, à discussão teórica da prática do ensino de Sociologia.

Sobre minha predileção a uma prática específica relatarei adiante. Nesta parte abordarei a discussão centrada em duas perspectivas que defendem maneiras distintas em ensinar sociologia no ensino médio que, segundo Santos (2014), o ensino de sociologia se encontraria entre duas perspectivas:

Ou o ensino é marcado por um resumo abreviado das matrizes curriculares das graduações dos cursos de Ciências Sociais; ou lista de temas contemporâneos – violência, bullying, racismo, sexualidade, relações de gênero, redes sociais, culturas juvenis, etc. As práticas acima expressariam duas distintas concepções epistemológicas dos professores: a cientificista e a espontaneísta. No ensino de Sociologia, a concepção cientificista manifesta-se sob a forma de duas tendências. Uma tendência na qual os professores organizam suas atividades baseadas na transmissão de conceitos como: classes, interação social, cultura, estratificação social, mobilidade social. E outra tendência na qual os professores preocupam-se em transmitir os fundamentos das principais correntes teóricas: as sociologias funcionalista, marxista e compreensiva. Em contraposição a essa concepção, um grupo minoritário de docentes concebe que os temas e as problemáticas que emergem espontaneamente do cotidiano estudantil devem constituir os conteúdos do conhecimento escolar. Por conseguinte, procuram desenvolver atividades pedagógicas nas quais o centro do processo não seja o professor, mas o aluno (SANTOS, 2014. p. 10).

Dessa forma, o ensino de sociologia no ensino médio atravessa uma questão que diz respeito a duas práticas específicas do ensino de sociologia. Essas disputas envolvem as perspectivas relatadas sobre o ensino de sociologia se apresentam para o professorado diante da questão central: ensinar sociologia ou ensinar a pensar sociologicamente? A prática da perspectiva que defende ensinar sociologia propõem um currículo voltado à

transposição para o ensino médio das aulas nos moldes em que são oferecidas nas faculdades e universidades. A outra perspectiva definida como “pensar sociologicamente” defende a concepção de que se faz necessário desenvolver metodologias e práticas que visem traduzir o conteúdo das Ciências Sociais, tal como aprendidos e ensinados no Ensino Superior, para o contexto escolar. Essa última concepção trabalha com o norte de se utilizar da sociologia como metodologia científica, para poder levar até o aluno o exercício analítico de se distanciar do senso comum para pensar criticamente sua própria realidade. No entanto, essas duas tendências reproduzem as matrizes curriculares da graduação. Alguns estudos apontam que elementos dessas matrizes constituem o referencial comum dos livros didáticos (SARANDY, 2011).

Sobre essa possível fragmentação na formação dos professores, acerca da prática de ensinar sociologia no ensino médio, Santos (2014) nos apresenta que isso consiste em um falso dilema, pois ao se tratar de processo pedagógico existe entre as duas perspectivas a necessidade de articulação entre ambas:

As duas concepções, aparentemente diferentes, têm algo em comum: “uma visão dicotômica do que seja conhecimento escolar, acabando por fragmentar um processo que não pode ser fragmentado. O que para os professores têm sido visto como dois aspectos dicotômicos, na verdade, constitui-se em um único processo, global e complexo, com várias dimensões”. Numa perspectiva globalizante, os conteúdos científicos e os conteúdos postos pelos alunos estão articulados num mesmo processo pedagógico e assim constituem o conhecimento escolar. No ensino de Sociologia, alguns professores têm ensaiado o trabalho com projetos articulando essas duas perspectivas (SANTOS, 2014, p. 12).

Segundo Handfas (2008), toda essa problemática envolvendo essas perspectivas na prática do ensino de sociologia se deve à histórica discussão sobre a estrutura dos cursos de licenciatura e de bacharelado no Brasil. Handfas evidencia que há, entre as duas formações uma dicotomia que coloca em lados opostos o pesquisador e o professor. Essa dicotomia isola a pesquisa do ensino como áreas estanques e precariza a formação do professor alocada em áreas residuais dos departamentos. Dentro do campo científico das Ciências Sociais, o pesquisador passa a ser entendido como produtor criativo de conhecimento e o professor como mero transmissor e reproduzidor (HANDFAS, 2008, p. 74).

A discussão da prática do ensino de sociologia, além de ser crucial, nos remete ao debate sobre a formação do professor de sociologia. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996) acirra as disputas entre o bacharelado e a licenciatura

ao revigorar a importância da licenciatura para a prática docente quando nos artigos 61 e 62 da LDB ressaltam a relevância da formação docente fundamentada na relação entre teoria e prática educativa. Mediante a isso que o Conselho Nacional de Educação pronunciou-se acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, reafirmando essa relação dupla entre teoria e prática da formação docente (SOUZA, 2017).

O retorno a essa discussão infindável sobre ensinar sociologia ou pensar sociologicamente nos permite pensar a prática pedagógica da disciplina em questão. Por exemplo, em meus relatos nos capítulos a seguir apresento a experiência acerca da realidade educacional, a partir do contexto de escolas públicas. Portanto, as condições concretas dessa realidade não nos permitem trabalhar de forma equiparada com a realidade e condições de escolas particulares. As aulas de sociologia no Ensino Médio da rede pública ocupam uma parcela ínfima do currículo, distribuídas entre duas aulas por semana com 50 minutos cada. Enquanto as matérias consideradas “trancos” do Ensino Médio, como Matemática e Português, compõem seis aulas semanais no currículo do Ensino Médio.

Além dessa problemática existe também o escasso acesso a materiais didáticos, difícil acesso a livros, artigos e outras ferramentas que permitem ao professor a tal transposição para o Ensino Médio das aulas nos moldes em que são oferecidas nas faculdades e universidades.

Dessa forma, as condições concretas das escolas públicas condicionam o ensino de sociologia ao pensar sociologicamente a realidade através da metodologia científica. O objetivo das aulas de sociologia não é, de fato, formar sociólogos, assim como as aulas de matemáticas não formam matemáticos. Deve-se ainda considerar que a desigualdade social presente no contexto das escolas públicas não permite que o professor consolide um projeto que articule essas duas perspectivas apresentadas, ao passo que as condições favoráveis de uma escola particular permitem tal articulação. Como metáfora equivaleria a uma corrida de um Fusca contra uma Ferrari.

A desigual composição das realidades das escolas públicas e particulares, é latente. Nas escolas públicas a estrutura material é precária, os docentes desmotivados e o impacto social que contextualiza a vida dos estudantes impõe condições estruturantes para a manutenção do *status quo*. Na Escola privada, esses obstáculos não estão presentes, os

alunos têm ao seu alcance um repertório cultural calcado no conhecimento propedêutico para assumir posições superiores na hierarquia estabelecida no mercado de trabalho. No universo da Rede Pública de Ensino, ao contrário, os estudantes estão inseridos em um projeto para a manutenção da sua condição de classe.

3. Experiência como “Professor O”: contratação por período determinado e precarização do trabalho do professor no Estado de São Paulo

Para expor o que se define como “professor categoria O”, é preciso entender o funcionamento dos trâmites para contratação de professor no Estado de São Paulo. Nesse sentido, o docente da rede pública de ensino do estado de São Paulo é nomeado para o cargo público de provimentos efetivos por meio de concurso público de provas ou de provas e títulos (PARENTE & GRUND, 2018) conforme artigo 14 da Lei nº 10.261/1968⁶ e pelo artigo 13 da Lei Complementar nº 444/1985⁷. No entanto, como descreve Parente e Grund:

No estado de São Paulo, a contratação temporária do profissional docente intensifica-se cada vez mais. Isso pode ser exemplificado por meio da autorização para contratação de 765 professores temporários para a Educação Básica, em maio de 2017, sob a argumentação de que eles seriam necessários para substituição de professores efetivos que se afastam por motivos de saúde ou licença maternidade 1. No entanto, é preciso destacar que a contratação temporária na rede pública de ensino paulista tornou-se mais frequente do que os concursos públicos, exigência constitucional para ingresso na carreira do magistério público (PARENTE & GRUND, 2018, p. 2).

Dessa forma, para além das nomeações de cargo público de provimentos existe a contratação dos docentes não efetivos que são agrupados em 8 categorias que são divididas em grupos estáveis e contratados, cujo os estáveis são aqueles que assumem o cargo publico através de concurso, são chamados de “concursados”. Os contratados são aqueles que assumem as aulas a partir da abertura do “cadastro emergencial” e seu contrato é regido por tempo determinado por dois anos.

Tratarei aqui da categoria denominada de “O” cujo contrato temporário é regido pela Lei estadual nº 500/1974⁸. Essa categoria tem contrato precedido de processo seletivo simplificado de caráter classificatório, segundo a referida lei.

Os trâmites de contratação para a categoria “O”, bem como os critérios de classificação e suas prioridades, são relatados a seguir.

6 Lei que dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis do Estado. Consultado em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1968/lei-10261-28.10.1968.html>

7 Lei complementar que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. Consultado em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html>

8 Lei que Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas. Consultado em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/39651>

Apresento a estrutura e os trâmites de atribuição⁹ de aulas no contexto educacional do estado de São Paulo e a consolidação da “condição emergencial” do professor em categoria “O”. Tal consolidação impõe limites ao desempenho dos professores, além da precarização da relação contratual temporária e da problemática acerca da resolução SE 75/2013¹⁰. Esta resolução, em seu inciso II, assegura a atribuição de aulas remanescentes aos portadores de diploma de bacharel ou de tecnólogo de nível superior, desde que na área da disciplina a ser atribuída, identificada pelo histórico do curso. Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) trazer em seu art. 62 que a docência compete aos profissionais formados em cursos superiores de licenciatura plena.

Embora a resolução que assegura a atribuição de aulas em caráter emergencial contemple todas as disciplinas competentes ao ensino médio, tratarei somente da disciplina de sociologia, que me foi atribuída perante a contratação temporária durante o período de 25/02/2014 a 22/12/2017, totalizando 1.082 (hum mil e oitenta e dois) dias de tempo em exercício, em seis escolas Estaduais de nível médio do Estado de São Paulo. Como consta em documento expedido pela Diretoria da escola na qual se arquivava e administrava meu contrato (Sede) (ANEXO II).

A seguir faço um relato da experiência vivenciada em sala de aula na condição de professor emergencial no Ensino Médio do estado de São Paulo. Procuro mostrar os desencontros entre a legislação nacional e as resoluções estaduais a partir dos dados advindos dessa experiência.

No início do ano de 2014 me foram atribuídas 28 aulas, distribuídas entre os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Os anos do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola Estadual Prof. Carlos Ferreira de Moraes, situada no município de Cotia, no endereço: Estrada do Embu, 645 – Jardim Torino, Cotia – SP.

Essas aulas foram decorrentes da minha inscrição no processo de seleção de professores aberto através da citada resolução SE 75/2013 durante o ano de 2014, ano em que eu cursava o 4º semestre do curso de Ciências Sociais – Bacharelado, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).

9 Quando o termo “atribuição” de aula aparecer, me refiro ao processo que o professor candidato a aula é submetido. Um espaço, geralmente na própria escola, ou nas Diretorias de Ensino, que reúne todos os professores inscritos no cadastro emergencial. Durante um ou dois dias para distribuir as aulas a partir da classificação de cada candidato.

10 Resolução que dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do quadro do Magistério do Estado de São Paulo. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_13.HTM Consultado em: 20/11/2021.

A seleção para professores não concursados, bacharéis e não formados, se dá mediante a recorrente situação na realidade educacional do estado de São Paulo, denominada pela Secretaria de Educação como “cadastro emergencial¹¹”. Vale destacar que o último concurso público para professores no estado de São Paulo ocorreu em 2013 e foi notoriamente subdimensionado para a realidade do estado, como apresenta em dados Parente e Grund (2018): A título de ilustração, os últimos concursos públicos ocorreram de forma muito irregular e espaçada: 2003 – concurso para professor de Educação Básica II (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio)¹²; 2005 – concurso para Professor de Educação Básica I e II (Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio)¹³; 2010 – concurso para Professor de Educação Básica II (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio)¹⁴; 2014 – Professor de Educação Básica II (Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio)¹⁵. Conforme o Sindicato dos Professores no Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), apenas sob pressão da categoria, em 2016, o governador de São Paulo convocou os aprovados no concurso público de 2013¹⁶ (PARENTE & GRUND, 2018, p. 2).

Por intermédio da Lei Estadual 1093/2009¹⁷, o professor candidato é classificado em uma lista e se, ao chegar a sua vez, existirem aulas para lhe serem atribuídas, esse professor será contratado por tempo determinado. Ao realizar o prévio cadastro nos órgãos e plataformas definidas pelo edital de cada ano, o professor que queira concorrer ao cargo perante contrato temporário é submetido aos critérios de classificação que rege a resolução SE 75/2013. Nesse caso, tais critérios de classificação resumem-se na distribuição exposta na referida resolução:

11 O Cadastro Emergencial de professores é um cadastro que as Diretorias de Ensino abrem. Trata-se de um chamamento público para profissionais que querem atuar na Rede Estadual como contratados por tempo determinado, como exposto na resolução SE 75/2013.

12 Informações disponíveis em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/secretaria-de-educacao-convoca-mais-de-22-mil-professores-aprovados-em-concurso-de-2003/>. Acesso em: 01/12/2021

13 Informações disponíveis em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/secretaria-convoca-mais-de-16-mil-professores-aprovados-nos-concursos-de-2005/>. Acesso em: 01/12/2021.

14 Informações disponíveis em: <https://www.pciconcursos.com.br/concurso/secretaria-de-estado-da-educacao-sp-10083-vagas>. Acesso em: 01/12/2021.

15 Informações disponíveis em: <https://documento.vunesp.com.br/documento/stream/NDc0MA%3d%3d>. Acesso em: 01/12/2021.

16 Informações disponíveis em: <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/12/governo-alcmin-cede-a-pressoes-e-nomeia-professores-aprovados-em-concurso-9355.html>. Acesso em: 01/12/2021.

17 Lei Complementar (LC) que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público. Consultada em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1093-16.07.2009.html>

§ 6º – Apenas depois de esgotadas as possibilidades de atribuição de classes e aulas, na forma de que trata o caput deste artigo é que as aulas remanescentes poderão ser atribuídas aos portadores de qualificações docentes, isto é, disciplinas correlatas, observado o somatório de 160 horas de estudos de disciplinas afins/conteúdos da disciplina a ser atribuída, identificadas no histórico escolar do curso de Bacharelado ou de Tecnologia, na seguinte ordem de prioridade:

I – a alunos de último ano de curso de licenciatura plena, devidamente reconhecido;

II – aos portadores de diploma de bacharel ou de tecnólogo de nível superior, desde que na área da disciplina a ser atribuída, identificada pelo histórico do curso;

III – a alunos de curso devidamente reconhecido de licenciatura plena, que já tenham cumprido, no mínimo, 50% do curso;

IV – a alunos do último ano de curso devidamente reconhecido de bacharelado ou de tecnologia de nível superior, desde que da área da disciplina a ser atribuída, identificada pelo histórico do curso;

V – a alunos de curso devidamente reconhecido de licenciatura plena, ou de bacharelado/tecnologia de nível superior, na área da disciplina, que se encontrem cursando qualquer semestre e que tenham concluído no mínimo 1 (um) semestre do curso.

§ 7º – Na ausência de docentes habilitados/qualificados para a disciplina ou área de necessidade especial, poderá ser contratado candidato que não possua habilitação ou qualquer qualificação nesse campo de atuação, em caráter excepcional, até que se apresente candidato habilitado ou qualificado, para o qual o contratado perderá as referidas aulas ou classe (SÃO PAULO, 2013).

De acordo com essa resolução, o candidato às aulas remanescentes, em caráter emergencial, é classificado em um sistema de pontuação atribuído a ele com base no tempo de serviço prestado durante anos anteriores. Nesse sentido, os professores que tenham passado por contratos anteriores possuem pontuação referente ao tempo em exercício, caso não tenham experiência em exercícios anteriores, é atribuída ao candidato a pontuação inicial 0 (zero). Essa prática condiciona o iniciante a ocupar as últimas posições da classificação para a atribuição de aula. Aos candidatos que possuem experiência anterior em contratos de tempo determinado é atribuída uma pontuação que o condiciona a uma classificação e a partir dessa classificação é atribuído a ele as aulas remanescentes.

Depois de esgotarem os classificados com pontuações e ainda existir aulas remanescentes, a distribuição obedece aos critérios de prioridade. Partindo do aluno de último ano de licenciatura na referida disciplina concorrida, passando pelos alunos de 50% do curso de licenciatura e se estende até aos alunos de último ano do bacharelado ou 50% do curso concluído. Caso não haja candidatos e existam aulas remanescentes, as aulas são

atribuídas aos candidatos que não possuem habilitação ou qualquer qualificação no campo de atuação, em caráter excepcional, até que se apresente candidato habilitado ou qualificado, para o qual o contratado perderá as referidas aulas ou classe (SÃO PAULO, 2013).

O professor que consegue atribuição de aulas nesse sistema emergencial é contratado temporariamente pelo período de dois anos. Quando finda as aulas do período letivo a ele atribuído no primeiro ano de contrato, o professor refaz seu cadastro no sistema emergencial e parte para a nova atribuição no ano seguinte, com a pontuação computada referente a seu tempo em exercício, assumindo nova classificação com base na prioridade exposta na resolução.

A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo administra o corpo docente através de estrutura de categorias, que tem como base a situação contratual dos professores. Nessa estruturação a categoria do professor que tem atribuição de aulas por contrato determinado, via “cadastro emergencial”, assume a categoria “O”. Segundo dados do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP)¹⁸ a categoria “O” reunia cerca de trinta mil docentes até o ano de 2018. Essa categoria foi criada pelo então governador José Serra (PSDB) em 2009 pela referida LC 1093/2009 e que vem sendo alvo de discussão acerca de seu caráter precário desde sua implementação. Essa crítica decorre do fato de que submete o professor contratado a uma situação de trabalho instável. Segundo dados do Sindicato dos Professores:

É chamado de categoria (O) o professor contratado nos termos da L.C. 1.093/2009.

A contratação é feita após a aprovação do candidato em processo seletivo simplificado, é uma contratação bastante precária.

O servidor fica vinculado para fins previdenciários ao INSS e sua assistência médica se dá pelo SUS, não pelo IAMSPE. É no SUS, e por sua iniciativa, que deve ser feito o exame admissional para ingresso.

O contrato só pode ser feito quando houver necessidade da prestação do serviço e, no caso do magistério, isso se dá apenas após a atribuição de aulas e antes do término do ano letivo.

O contratado que ficar sem aulas não terá necessariamente rescindido o seu contrato de trabalho, podendo ter aulas atribuídas que surjam na vigência de seu contrato, se concordar. Se não concordar, permanecerá

18 <https://apeoespnorte.com.br/categoria-o/>

vinculado pelo prazo de vigência do seu contrato, sem ser todavia remunerado.

Caracterização das ausências:

Casamento: Até dois dias consecutivos.

Falecimento de pais, irmãos, cônjuge, companheiro ou filhos: Até dois dias consecutivos.

Abonadas: Duas durante o período contratual, desde que apenas uma por mês.

Justificadas: Três durante o período contratual, desde que apenas uma por mês

Injustificada: Apenas uma durante o período contratual.

O pedido de abono ou justificação da falta deve ser feito até o primeiro dia útil após a sua ocorrência, sob pena da falta ser considerada injustificada, o que poderá ocasionar a rescisão do contrato, se já houver outra falta dessa modalidade.

O contratado faz jus à falta médica de que trata a L.C. nº 1.041/2008.

Depois da rescisão do contrato, o candidato somente poderá ser novamente contratado após passar por novo processo seletivo e após duzentos dias do seu desligamento (Apeoesp, apeoespnorte.com.br/categoria-o/).

Foi justamente na categoria “O” que meu contrato como professor se estabeleceu durante 4 anos letivos. Nesses 4 anos letivos percorri diversos espaços de atribuições de aulas pois, além de toda classificação acerca da pontuação e da prioridade para se atribuir aula a essa categoria, existe ainda a possibilidade de se assumir aulas em caráter de substituição ao professor efetivo da disciplina. Nesse caso, as aulas assumidas são perdidas ao fim da licença do professor efetivo. Porém, essa licença pode durar o ano letivo ou apenas alguns dias. Quando essa situação, mais instável ainda, se configura, cabe ao professor da categoria “O” encontrar novos espaços de atribuição, que podem ser de substituição ou durar todo o ano letivo. O professor dessa categoria é submetido a diversas situações que são consideradas cansativas e desgastantes ao longo de seu contrato para conseguir aulas atribuídas.

Por essas condições circulei durante minha experiência por seis escolas situadas, em grande parte, na periferia da região metropolitana de São Paulo, mais precisamente em bairros distantes do município de Cotia.

A vivência desses contatos instáveis me permitiu refletir e fazer constatações severas sobre a precariedade desse sistema de categorização e contrato. O Sindicato dos Professores (APEOESP) também nos apresenta dados que reforçam essa situação precária, além de questionar a qualidade de ensino derivado dessa lógica. Em reportagem feita por Milena Buarque para o site da Apeoesp podemos acompanhar parte da situação vivida pelos professores. De acordo com a reportagem, “Para alguns professores da rede pública de ensino de São Paulo, as contas parecem não fechar. Faltam vagas para a contratação efetiva, sobram escolas precisando de docentes” (BUARQUE, 2018). A repórter Milena Buarque relata que as condições de alguns professores, que apresentam suas experiências e constatações em um “esquema de contratação com data para acabar”, como relata a professora Leticia Cavaglieri, professora a cinco anos de uma escola em Jundiaí-SP: “Faço parte dessa categoria desde que comecei a lecionar, pois o último concurso público ocorreu em 2013. Fazemos a inscrição na diretoria de ensino e o nosso contrato é válido por dois anos, mas não temos certeza de que conseguiremos aulas, já que em todo começo de ano letivo existe uma atribuição com inúmeros professores” (BUARQUE, 2018).

Os professores da categoria “O” realizam as mesmas funções dos concursados, mas não usufruem dos mesmos direitos, tão pouco possuem vínculo empregatício duradouro. Os docentes da categoria “O” são afastados por 180 dias ao término de seu contrato, essa prática é denominada pela chamada “duzentena”, prática que faz com que os professores que findaram contrato permaneçam durante 180 dias sem poder realizar inscrição na abertura de novos cadastros emergenciais. Essa prática foi uma das maneiras encontradas pela Secretaria de Educação para estabelecer uma rotatividade entre os candidatos. A luta para a redução do interstício (“duzentena”) é uma luta anual da categoria dos professores da rede pública, como relata o presidente em exercício da Apeoesp, Fábio Santos: “Brigamos a cada fim de ano para acabar com esse intervalo, o professor tem muitos prejuízos. Como o contrato dele acaba, ele volta para a fila, atrás de todo mundo, independentemente do tempo de escola que ele tenha. É uma forma de atribuição ruim e injusta, porque ela não leva em consideração o que leva para os outros: o tempo de serviço em sala” (BUARQUE, 2018). Nesse sentido, Leticia Cavaglieri relata sua experiência e preocupação:

Saímos com uma mão na frente e a outra atrás. Na escola em que eu trabalho existem alguns professores da mesma categoria que eu. Todos que se formaram na minha turma da faculdade continuam

nesta labuta. No começo do meu contrato, fiquei cinco meses sem pagamento, por conta dos dois meses necessários para a regularização dos papéis e pelo fato de terem perdido os meus documentos. Durante a minha gestação, precisei fazer várias consultas e exames, mas eu só tenho direito a uma falta médica mensal (BUARQUE, 2018).

Em relação à desgastante jornada sofrida pelo professor categoria “O”, o professor Thiago Hidalgo relata que passou por cerca de oito escolas ao longo de sete anos. Para fechar o mês com um “salário justo”, o professor conta que era necessário “perambular por duas ou três escolas em um só dia”. Relata Hidalgo:

Um professor dessa categoria é sempre o último a escolher aulas, quando sobra alguma. Caso contrário, ele tem de procurar uma escola que esteja necessitando de professores eventuais e esperar que algum falte para entrar em sala de aula. Como categoria O eu passei por sete, oito escolas. Não temos uma escola fixa, então às vezes trabalhamos em duas ou três para completar a carga horária. Chega a ser ruim porque às vezes a gente precisa estar em uma escola para uma reunião de pais ou pedagógica e deixa a outra na mão (BUARQUE, 2018).

Mesmo assim, Hidalgo relata que conseguiu permanecer por 4 anos em uma mesma escola em Ribeirão Pires – SP. Com a proposta de ensino integral, o professor conseguiu completar 32 horas, no entanto, ressalva: “Foi muito bom porque por quase quatro anos eu fiquei só nessa escola. Mas, como tudo que é bom acaba rápido, o governo alterou a lei. Antigamente, o projeto curricular era direcionado para um professor especialista da área. Hoje, o critério é a maior pontuação” (BUARQUE, 2018). Após o extenso período na rede estadual, e um ano se desdobrando em três escolas ao mesmo tempo, Hidalgo qualifica como “insana” a vida que teve e por isso decidiu abandonar o magistério, como relata:

Meu salário praticamente era para pagar a gasolina para eu ir trabalhar. Sair da escola tem muita ligação com estar na categoria O, porque o professor pode trabalhar por três anos consecutivos e cumprir a “duzentena” em casa. O que esse professor faz nesses dias? Ele tem que buscar alternativa. Então isso tem muito a ver com minha saída do estado (BUARQUE, 2018).

Além de toda a precarização no sistema contratual de um “professor O” apresentada, as situações relatadas trazem também uma problemática referente à qualidade de ensino aplicada a esses moldes de contratação. Essa realidade reflete amplamente a condição atual do sistema educacional brasileiro, o que coloca em xeque toda a

possibilidade de qualidade de ensino nos termos previstos pela Constituição Federal de 1988.

Outros problemas derivam dessa realidade, tal como o surgimento de faculdades na modalidade a distância (EAD) que fornecem cursos de licenciatura em seis meses, sem qualquer garantia de reconhecimento pelo MEC. E os professores em busca de melhor classificação no processo de atribuição de aula recorrem ao recurso precário da formação em licenciatura, fruto do oportunismo de instituições não credenciadas pelo MEC, que consolidam o mercado de venda de diplomas de licenciatura. Para Sguissardi (2015), essa expansão de instituições que fornecem diplomas de licenciatura em seis meses põe em xeque se o que se apresenta é um movimento de democratização ou de massificação mercantil. Para este autor o processo de expansão que está em curso no país não se explica por si mesmo, mas no contexto do ajuste neoliberal e da mundialização do capital, ao afirmar que:

no âmbito de uma economia ultraliberal, com predominância financeira, e de um Estado semiprivado, que lhe é funcional, estão sendo anuladas as fronteiras entre o público e o privado/ mercantil ao promover-se uma expansão da educação superior (ES) que a mantém como de elite e de alta qualificação para poucos, enquanto adquire traços de “sistema” de massas e de baixa qualificação para muitos. Isto poria em dúvida o alcance das pretendidas metas oficiais de sua democratização (SGUISSARDI, 2015, p. 3).

Como constatado por Sguissardi, a busca por condições de garantias melhores na atribuição de aula e a busca por melhor classificação nos critérios de prioridade levam o professor candidato a recorrer aos serviços dessas instituições. Nessas condições o professor acumula sobre sua formação a licenciatura que contempla distintas áreas do conhecimento, tais como a biologia, artes ou história. Para esse modelo de contrato profissional o que importa é a garantia de aulas atribuídas em uma relação com maior probabilidade de se qualificar ao maior número de disciplinas possível na atribuição de aula.

Durante minha jornada como “professor O” pude presenciar uma situação que ilustra essa condição dos professores que recorrem a outras licenciaturas em modalidade EAD. Fui prejudicado em diversas atribuições que participei ao “perder” aulas para professores e professoras que fizeram qualquer curso específico de licenciatura e depois complementou, por seis meses, com mais duas ou três licenciaturas. Nesse caso, o mesmo professor que “pegava” aulas de biologia ministrava, concomitantemente, aulas de

sociologia, artes ou geografia. Em suas palavras, “pegava o que aparecia” para não ficar sem aula.

A relação contratual do professor categoria “O” como relatada, expressa recorrentes desafios para se estreitar a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho com condições favoráveis e dignas ao professor. Assim como aponta Parente e Grund (2018), em ser notório que as políticas públicas educacionais têm como pressuposto assegurar a qualidade de ensino. Por outro lado, essas mesmas políticas públicas provocam situações impactantes, que levam à precarização (PARENTE & GRUND, 2018, p. 6). Desse modo, Parente e Grund (2018) destacam alguns pontos que se convergem com as condições de precarização do trabalho do professor categoria “O”:

[...] o número excessivo de unidades escolares a que o profissional se submete para completar a sua carga horária, comprometendo o ensino e aprendizagem de qualidade; a submissão a um quadro de horário que pode ser fracionado, impondo a permanência do profissional na escola, que ocasiona as chamadas “horas vazias”; os contratos temporários com possíveis consequências no quadro do magistério; o processo crescente de atividades atribuídas ao docente, o que provoca um ritmo acelerado de trabalho no cotidiano escolar (PARENTE & GRUND, 2018, p. 6).

Embora toda a relação de trabalho precarizado e as condições que se convergem relatadas percorrerem por vias legais, amparadas em resoluções e Leis Complementares, o proveito que o Estado tira dessa relação mostra-se abusivo e exorbitante.

Ao apresentar a problemática envolta na contratação de professores denominados de categoria “O”, é possível fazer um panorama sobre o cenário atual do ensino de sociologia no ensino público. Cujas contratação de relações precárias esbarram também na qualidade do ensino, nas condições concretas da formação do professor e no aparecimento da massificação de diplomas de licenciatura assegurado pela ordem neoliberal.

Na prática, essas relações nos mostram o distanciamento entre a essência da educação calcada nas análises científicas acerca da realidade. Pois, a aplicabilidade dessa relação precária de trabalho se aplica por ora nas escolas de bairros periféricos, distantes e considerados “perigosos”. Ao passo que as escolas dos centros das cidades, consideradas escolas pilotos e modelos de ensino público, os cargos de professores são ocupadas pelos professores “concursados” e estáveis que assumem outra relação com as escolas, com a realidade e com o ensino. Pois, apesar dos pesares, estão respaldados pela estabilidade do concurso público a qual foram submetidos.

Nos próximos capítulos abordo as percepções acerca de ensinar sociologia, da realidade escolar presenciada durante minha experiência e apresento minha relação prática como professor categoria “O”.

4. Teoria e prática: estágios supervisionados e percepções empíricas

4.1 Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I: Novas experiências, outras realidades

Neste capítulo apresento a experiência propiciada pelo Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I, do curso de licenciatura em Ciências Sociais. O subtítulo desta subseção faz referência a minha mudança de Universidade, de cidade e de Estado, quando migrei de São Paulo para a Paraíba, em 2018.

Ao final do segundo contrato como “professor O”, me transferi para a Universidade Federal da Paraíba a fim de concretizar o curso de licenciatura. Embora eu tivesse a pretensão de entrar com processo de aproveitamento a partir da experiência na docência em sociologia, me matriculei nesse primeiro estágio supervisionado para obter formação, teórica e prática e vivenciar a realidade do ensino de sociologia no estado da Paraíba.

O Estágio Supervisionado I em Ciências Sociais foi orientado pelo professor Dr. Charliton José dos Santos Machado que possui longa experiência sobre o ensino de sociologia e estágio de docência. Nesse estágio foram abordados a partir da ementa os fundamentos teóricos sobre o ensino de Ciências Sociais; a formação do professor e sua inserção no mercado de trabalho; a ética do profissional em Ciências Sociais e o exercício de observação no campo de estágio.

Em busca de conhecer a realidade do ensino de sociologia no estado da Paraíba, tive a oportunidade de formação de um apanhado geral sobre a história do ensino de sociologia que, até então, nunca esteve presente em minha formação no curso de bacharelado. Ao longo dos encontros do estágio pudemos abordar o debate sobre a presença da sociologia como disciplina no cenário autoritário ao longo da história do Brasil, passando pela dissolução da disciplina pelos períodos ditatoriais. O surgimento do ensino de sociologia ao longo da história da educação brasileira se deu a partir do então Ministro da Instrução Pública do presidente Deodoro da Fonseca, que tornou obrigatória a disciplina de “sociologia, moral e noções de econômica política” em 1890. Passando pelas diversas reformulações que a disciplina teve e os processos que a fizeram ser dissolvida em

períodos históricos, até 2008, quando o presidente em exercício, José de Alencar, sancionou a lei número 11.684\08¹⁹.

Durante o transcurso dos debates abordamos temas sobre o estágio como espaço de formação. Discutimos, com referências a partir de Florestan Fernandes (1975), Revalino Antônio de Freitas (2008), Ruy Braga e Michael Burawoy (2009), o significado da Lei nº11.684 e os seus impactos na escola pública, as questões da formação do professor em sua relação teórico-prática, bem como, ética, metodologia e técnica do ensino de sociologia.

As questões práticas que me levaram a conhecer “novas experiências outras realidades” se realizaram através de atividades no campo do estágio, no qual realizei uma descrição do espaço escolar sob a orientação do professor Charliton. Os alunos tiveram que escolher uma escola pública para expor em relatório final as percepções acerca do espaço escolar, a dinâmica cotidiana do ambiente e as impressões sobre as relações sociais.

Apresento através do meu relatório, as percepções de uma situação duplamente atípica: de um lado, realizei o trabalho de campo em um ambiente que me era familiar, embora visto de outra realidade, de outro Estado e em outra condição; de outro, foi típico também em relação às condições expostas no relatório, pois a escola que realizei o trabalho de campo foi a Escola Cidadã Integral Técnica João Goulart, localizada no bairro do Castelo Branco, mas que na época sofreu realocações devido a problemas estruturais. No relatório eu apresentei a seguinte descrição:

Importante considerar, ao longo desse trabalho, uma situação atípica acerca do espaço escolar e, nesse sentido, pude perceber amplos e diferentes choques. Um acirramento das contradições em relação aos alunos, um constante choque acerca da autonomia da gestão escolar, em relação a equipe gestora, e uma nova experiência empírica aos técnicos e burocratas da Educação Estadual com a própria realidade escolar.

Estive, durante três dias seguidos, acompanhando o cotidiano da Escola Cidadã Integral Técnica João Goulart no ano de 2019 no mês de novembro. Foi justamente em tal período que a unidade escolar passou por alguns processos e eventuais mudanças, apresentadas a seguir.

Ao longo de 2018 o prédio no qual se fixa a escola apresentou problemas estruturais de natureza física. As chuvas constantes, propícias do período, abalou as estruturas do prédio, que data da década de 1970, com isso, a inevitável intervenção e interdição do espaço físico se estendeu para o ano de 2019.

19 Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm

A escola ficou durante um período sem alternativas para manter as aulas e foi a partir de uma reivindicação dos próprios alunos que encontraram a solução para o seguimento pleno das aulas. A escola deslocou-se para o prédio da Secretaria Regional de Ensino, localizada no bairro de Mangabeira.

Enquanto estagiário e pesquisador essa mudança me evidenciou as contradições apresentadas no espaço escolar, bem como os problemas relacionados ao cotidiano dos alunos e, nesse sentido, a inexorável constatação de uma possível baixa de rendimento escolar. Pois, a mudança acarretou uma reconfiguração dos alunos em seu cotidiano.

As novas aulas acontecem em um espaço relativamente distante da unidade escolar e do bairro onde habita a maioria dos alunos, assim, foi transtornada a rotina dos educandos. Embora a secretaria de educação forneça ônibus, a mudança de rotina dos estudantes foi de um todo inevitável. Acordam mais cedo, dormem mais tarde, e assim por diante. Além da mudança, o deslocamento do espaço escolar evidenciou uma configuração existente em todos os ambientes escolares acerca da identidade territorial, da sensação de pertencimento dos estudantes, sobretudo, o uso contínuo e integral desse ambiente. Com a mudança de espaço pude perceber a perda de senso de pertencimento dos alunos, somado às delimitações feitas pela equipe técnica da secretaria regional.

Por se tratar de uma escola técnica e integral o norte desse corpo discente volta-se aos objetivos do Estado condizendo a proposta do Governo e a formação técnica. São adolescentes, em sua grande parcela negros, assim como a realidade brasileira, filhos de trabalhadores formando-se para os serviços secundários que perpetuam a posição de trabalho de suas classes. Nesse sentido, é notório o desconforto da equipe técnica lotada nesse prédio, um desconforto que salta aos olhos pois, é possível perceber, sobretudo nas narrativas dos alunos, certo distanciamento da realidade em relação aos técnicos burocratas, relações superiores e omissão da realidade escolar. Técnicos de gabinetes que desconheciam ou, enviesadamente, pensavam conhecer as relações escolares.

O prédio da Secretaria Regional passou a receber diariamente 324 alunos durante todo o expediente e, para isso, além das mudanças diárias das reconfigurações do próprio espaço, foi preciso a configuração para atender a demanda dos alunos como refeitório, biblioteca, banheiros e salas de aula. O desconforto narrado em relação aos técnicos de educação marcaram constantes conflitos entre eles e os alunos. Parece não entrar na cabeça dos alunos que estavam estudando em um espaço que não lhes pertenciam, ao contrário, pertenciam aos formuladores de seus martírios.

Não mais podiam se expressar pelas paredes em técnicas artísticas diversas, assim como é feito no espaço físico da escola João Goulart, não mais podiam usar e circular no espaço de uma escola não escola. O desconforto apareceu por todos os lados, inclusive por parte da equipe gestora da escola que, nesse sentido, viu se acirrar a perda de sua autonomia, bem como a marcação extrema dos técnicos que, até então, desconheciam o cotidiano integral e real das escolas.

A autonomia intelectual dos professores me parece cerceada também, embora os professores, tanto das matérias do currículo básico, como das

matérias eletivas e de formação profissional, se sentiram ora vigiados, ora cerceados de seus ethos. A escola em questão apresenta um contexto histórico notório de lutas e protagonismo por parte dos alunos, corpo docente e equipe gestora. Além de protagonizar a mudança de nome em meados de 2015, os alunos protagonizaram a reivindicação e a escolha do diretor que, por sua vez, assegurou durante toda sua gestão o espaço de formação crítica e acentuação do protagonismo estudantil.

Embora a escola cumpra um papel importante, para a estratificação social e de classes, atendendo alunos que comporão o mercado de trabalho subalternizado, percebe-se a sensibilidade dos alunos no tocante a seu papel transformador. Os conflitos acirrados narrados nesse breve relato etnográfico são frutos direto desse processo de protagonismo e formação crítica. O desconforto perante os técnicos do Estado deve-se também pela posição crítica dos alunos diante a atual situação, demarcando seus direitos e seus anseios frente a uma reconfiguração cotidiana de rotina e qualidade de ensino²⁰.

O estágio de docência me propiciou uma formação sólida no que concerne o ensino de sociologia no Brasil para repensar o espaço escolar e compreender em parte as relações sociais construídas nesse espaço.

Por mais que o senso comum relate que os alunos não zelam pelo espaço público, depredam o patrimônio escolar e não enxergam a escola como espaço de formação, pude ter acesso a reflexões sobre o significado do espaço escolar para os alunos. Embora eu tenha feito esse trabalho de campo em uma escola com histórico de lutas, pude perceber que o espaço escolar para o aluno é, de certa forma, pertencente a ele próprio, que mantém sobre esse espaço uma relação específica com significados particulares.

Mesmo sendo professor por 4 anos em mais de 6 escolas públicas no Estado de São Paulo jamais pude fazer a reflexão a partir de um olhar de “fora”, em outra realidade da qual fui inserido, em outra função, com outro propósito e em outra posição frente a escola e aos alunos. Como aponta Saviani (2013) que o livre desenvolvimento de cada um é condição para o livre desenvolvimento de todos e que o propósito da educação é “retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares” (SAVIANI, 2013, p. 122) e, para isso, temos que ser capazes de ir além da identificação das contradições do sistema escolar e da identificação das condições que resultam no fracasso dos alunos menos favorecidos em termos socioeconômicos. É preciso promover as condições práticas de sua superação por meio da escola.

20 Texto apresentado como relatório final da disciplina de Estágio Supervisionado I.

4.2 Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II: Percepções acerca da realidade escolar

Nesta subseção relato minhas percepções iniciais do magistério do ensino de sociologia. Como apresentado na introdução deste trabalho, pleiteei aproveitamento dos estágios supervisionados II, III e IV a partir da experiência na docência em sociologia e obtive parecer favorável. No entanto, um dos critérios para obter o aproveitamento dos estágios foi a apresentação de relatórios de atividades que demonstrassem minha experiência associada aos objetivos dispostos nas práticas de cada um dos estágios.

Relato aqui as atividades desenvolvidas como professor na categoria “O”, contidas no relatório submetido ao processo de dispensa referente ao aproveitamento do Estágio Supervisionado II em Ciências Sociais.

O Estágio Supervisionado II tem como objetivo pensar a realidade educacional brasileira do ensino em Ciências Sociais junto a órgãos normativos de espaços educacionais, além da prática de observação no campo do Estágio. Nesse sentido, relato tais objetivos alcançados através de minha inserção no magistério.

Fui inserido na realidade educacional por consequência da falta de planejamento dos órgãos competentes e da falta de concursos públicos para o magistério. Como mencionado, o último concurso público para professor de educação básica no Estado de São Paulo ocorreu em 2013. A consequência disso é um projeto de educação que na prática nos mostra o baixo nível de preocupação com a qualidade de ensino prestado na rede pública, pois, assim como eu, outros estudantes universitários, sem critério algum, puderam assumir durante muito tempo aulas em diversas disciplinas, inclusive sociologia, o que coloca em xeque a eficiência educacional.

Ao mesmo tempo, diante do contexto, não me furto a fazer apontamentos críticos sobre a prática de atribuição de aulas por caráter emergencial, mas, mesmo assim, assumi as atribuições com uma perspectiva crítica, proporcionando aos alunos a construção do pensamento analítico da realidade em que estava e percebiam estarem inseridos. Visando a ruptura com o senso comum e assegurando que cada adolescente, jovem ou adulto que passaram pelas turmas em que lecionei, estivessem aptos a “olhar” a realidade para além de sua aparência.

Mesmo sem experiência alguma assumi as aulas disposto a colocar em prática uma militância há muito construída em minhas reflexões sobre o ensino de sociologia,

mesmo sem um grande arcabouço teórico, na época inicial. Sabia que existia o debate em torno do ensino de sociologia que diz respeito à prática de ensino. De um lado, os defensores de se ensinar sociologia a partir de aulas conteudistas, clássicas e, por vezes, a partir de um ensino propedêutico. De outro lado, os defensores do ensino da sociologia a partir da análise sociológica da realidade na qual os alunos estejam inseridos para trazer ao Ensino Médio uma reflexão que possa superar o senso comum e entender as contradições sociais na perspectiva da sociologia. Eu, conforme ia me inserindo nessa realidade, pude dar predileção pela segunda prática por questões concretas da realidade, mas sem abrir mão de referências clássicas da sociologia jamais!

Em meus anos iniciais como professor de sociologia tive como apoio, tanto no plano didático, como no plano teórico, além do arcabouço acadêmico, materiais didáticos de apoio aos alunos e aos professores. Tais materiais, são por ora, motivos de acumuladas críticas. Tal fato se dá como um subterfúgio para unificar os planos de aula dos professores da rede pública. Se introjeta nos materiais didáticos uma relação capaz de condicionar o professor apenas a apresentar a “cartilha”, justificando dessa forma, a precariedade nos processos de atribuição de aulas. A coordenação de Gestão da educação Básica – CGEB, formula o material didático denominado de Caderno do Aluno e outro material didático dedicado aos professores, denominado de Caderno do Professor. Efetivamente, esse caderno nada mais é do que uma apostila contendo todos os conteúdos curriculares de todas as séries do ensino médio da referida disciplina aplicada pelo professor. Além de conter um roteiro de plano de ensino remetido ao professor com exercícios que seguem o currículo nacional (Figuras 1, 2 e 3, abaixo).



Figura 1

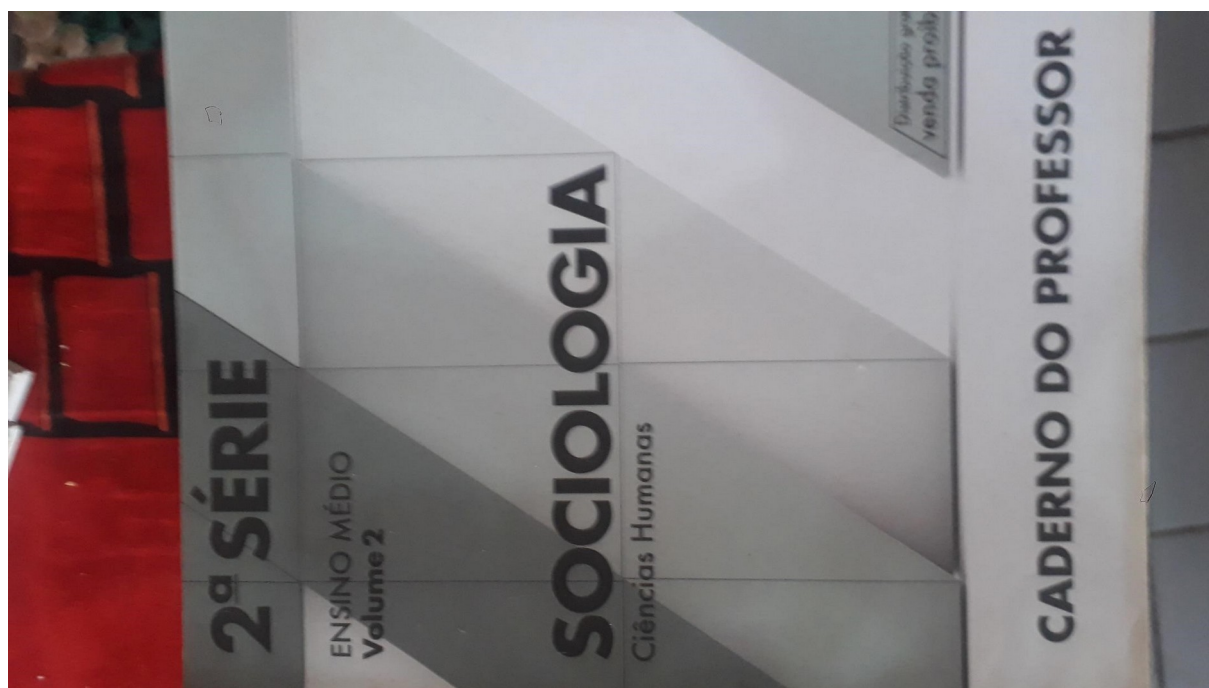


Figura 2

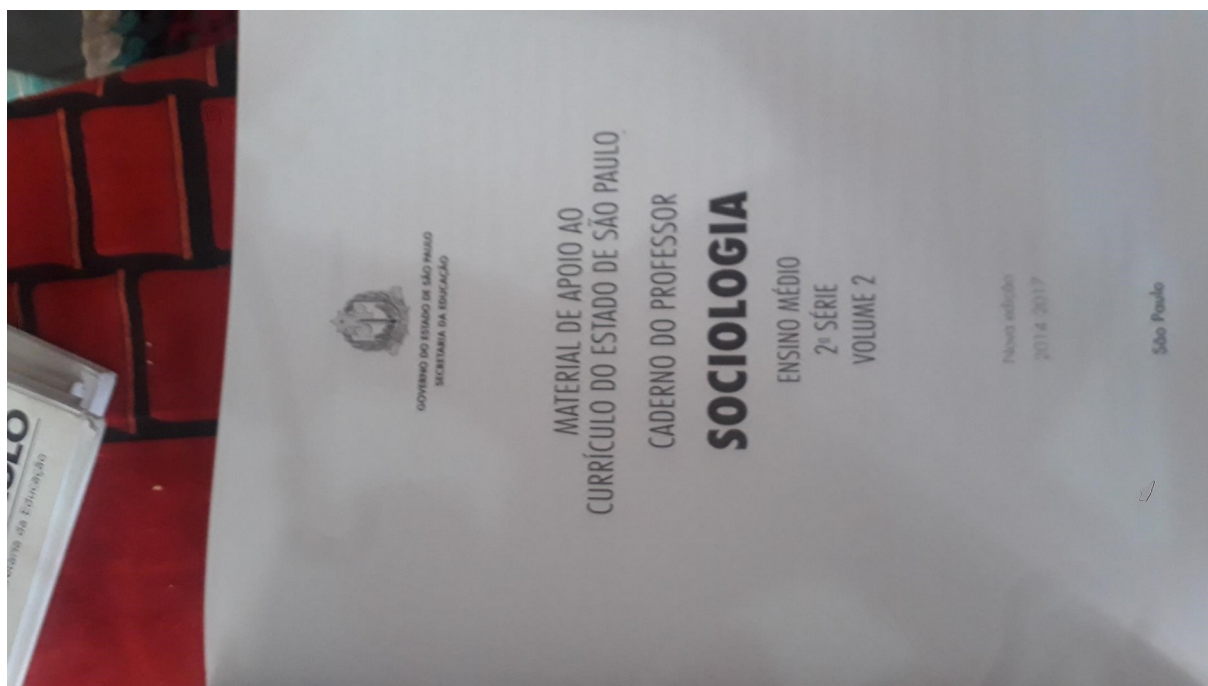


Figura 3

Ao estudar minuciosamente tais materiais pude perceber diversos problemas em realizar uma aula de sociologia com uma cartilha generalista. Para muitos professores tais cadernos eram uma espécie de “salvação”, pois permite ao docente uma relação sem a precisão de capacidades técnicas na prática de ensino, sem precisar preparar aula, dominar minimamente o conteúdo ou pensar exercícios avaliativos.

Diante de um extenso debate e de minuciosa pesquisa acerca da legislação pude abolir de meus planos de ensino e de minha atuação em sala de aula as tais “apostilas”, mas foi sugerido a mim, por parte da coordenação, manter os cadernos como material de apoio, desde que eu seguisse o Plano Nacional Curricular do Ensino Médio²¹.

Uma grande oportunidade que tive durante minha trajetória inicial, foi participar da escolha do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)²², depois de rigorosa pesquisa dos materiais apresentados, com a escolha do material didático pude aprimorar meus planos de aula e minha prática pedagógica.

21 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que determina as competências (gerais e específicas), as habilidades e as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da educação básica –Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

22 O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) atende escolas públicas de educação básica. Seu objetivo é disponibilizar livros e materiais didáticos de qualidade de forma gratuita para as instituições de Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio.

Assim se deu minha inserção inicial ao magistério de sociologia a qual pretendo relatar as múltiplas atividades nos seguintes capítulos consistentes com as práticas dos Estágios supervisionados III e IV.

4.3 Estágio Supervisionado em Ciências Sociais III: Percepções sobre as atribuições escolares do professor de sociologia

Nesta subseção apresento as atividades referentes à experiência que obtive como professor de sociologia na rede pública do Estado de São Paulo. As atividades relatadas que contribuíram para o aproveitamento do estágio supervisionado III de licenciatura em Ciências Sociais em sua prática e objetivo.

O Estágio III tem como pretensão em seus objetivos aprofundar os pensamentos teóricos sobre o ensino de sociologia, consolidar uma sólida formação do professor para sua inserção no mercado de trabalho, debater e apresentar a questão ética do profissional em Ciências Sociais e a observação no campo de Estágio.

Durante o período em que lecionei sociologia na rede pública estadual de São Paulo pude percorrer por algumas Escolas Estaduais, o que contribuiu para que eu ampliasse meu olhar, de forma empírica, sobre o ensino de sociologia. A partir da inserção relatada no capítulo I, as primeiras turmas que assumi foram na Escola Estadual Prof. Carlos Ferreira de Moraes, no município de Cotia, na zona oeste da região metropolitana de São Paulo. Durante toda minha experiência passei por diversas escolas em todos os anos do ensino médio e nos anos finais, que correspondem ao ensino médio da Educação de Jovens e Adultos.

Os relatos apresentados correspondem à síntese de 4 anos com o intuito de apresentar os objetivos alcançados a partir da proposta na ementa do referido Estágio.

Durante o período como professor na categoria “O” lecionei inicialmente na escola Prof. Carlos Ferreira de Moraes, mas devido às condições apresentadas, minha situação instável me fez percorrer por outras escolas, a saber: EE Dep. Conceição da Costa Neves, Jardim Rio das Pedras, Cotia; EE Prof. Pedro Casemiro Leite, Jardim Dinorah, Cotia; EE República do Peru, Jardim Nova Coimbra, Cotia; EE Dr. Raul Briquet, Centro, Itapevi – SP e, no término do meu contrato, durante o ano letivo de 2017, lecionei na EE Zacarias Antônio da Silva, Parque Bahia, Cotia.

Diante dessa experiência como docente, me vejo apto para relatar o que considero ser a formação dos professores e a sua inserção no mercado de trabalho. Minhas competências de docente se desdobravam nas ministrações das aulas propriamente ditas e nas funções designadas ao professor titular das turmas.

As funções extraclases dizem respeito ao planejamento do plano de ação (planos de aula, anexo III) que são formulados em dois períodos. No primeiro momento, são planejadas as ações condizentes ao plano de ação que será posto em prática pelo professor nos dois primeiros bimestres. Nesse documento formulado pelo professor titular é descrito e embasado no plano curricular BNCC as ações adotadas pelo docente que serão aplicadas em cada turma, bem como: Conteúdo; Competências; Habilidades; Estratégias; Avaliações e Recuperação. Tudo de forma detalhada e planejada, para alcançar os determinados fins.

Ao término dos dois primeiros bimestres é feita uma avaliação coletiva, junto ao corpo docente, direção e coordenação, para se avaliar os resultados alcançados, bem como as defasagens de cada turma referente a cada disciplina, para que diante dessa avaliação sejam planejados os planos de ações referentes aos dois últimos bimestres. Essa avaliação coletiva é chamada de replanejamento e acontece geralmente no meio do ano no período que se inicia o terceiro bimestre em junho/julho.

Durante todo o ano, semanalmente, ocorrem reuniões pedagógicas planejadas pela coordenação com todo o corpo docente. Essas reuniões são chamadas de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) cuja finalidade é trazer discussões pertinentes ao andamento da unidade escolar no âmbito do ensino-aprendizagem, formações pedagógicas, discussões acerca de defasagens e planejamento de atividades coletivas. Porém, muitas vezes, é somente um espaço onde o professor “cumpre hora”, faz trabalhos burocráticos, como preenchimento de diário de classe, lançamento de notas e, sem exceções, compartilham assuntos alheios.

Existem outros espaços onde os professores cumprem horas extraclases como no conselho de classe e na reunião de pais e mestres. O conselho de classe consiste em duas possíveis modalidades, o conselho participativo e o não participativo. Sendo o primeiro com a participação dos pais e alunos tendo a finalidade de discutir o desempenho de todos os alunos em todas as disciplinas. O professor referente à disciplina específica apresenta, ao próprio aluno e aos pais, as dificuldades de aprendizagem, o possível mau desempenho em algum conteúdo e possíveis ações para sanar os problemas. Além de ser um espaço em

que os pais e os alunos podem manter estreito diálogo com o corpo docente. Geralmente o conselho de classe participativo substitui a necessidade de reunião de pais e mestres.

Existe também o conselho de classes não participativo que é um espaço onde somente o corpo docente participa e tem como objetivo discutir as dificuldades e o desempenho de cada aluno em todas as disciplinas para se pensar conjuntamente a situação do aluno em cada bimestre, atribuindo-lhe notas e conceitos. Esses espaços são deturpados pela ínfima capacidade técnica dos professores em relação à articulação das teorias pedagógicas e também pelo senso comum em que parte dos professores está imersa, o que acaba se configurando em avaliações preconceituosas sobre os alunos, fruto da arrogância criada pelo cargo hierárquico de professor.

Outro espaço que também compõe a rotina do professor é o Conselho Escolar, muitas vezes subestimado pelo corpo docente, quer seja por falta de interesse, quer seja pela falta da compreensão da importância dessa instância. O conselho escolar, espaço que fui ativamente participativo e tive o prazer de ter a experiência em contribuir com a formulação do Plano Político Pedagógico da escola que, durante seguidas e incansáveis reuniões, pudemos pensar o caráter político e pedagógico que a escola assumiria em relação à comunidade escolar. Mas o conteúdo desse documento não sai facilmente do papel, pois assumir o caráter de uma gestão democrática requer tempo e trabalho dos professores e da direção escolar, que, muitas vezes, do alto de suas arrogâncias hierárquicas e práticas preconceituosas, fogem de qualquer tarefa de práticas emancipatórias e críticas.

Em relação às atividades atribuídas à prática de ensino, planejamento de aula e as relações dentro da sala de aula, são tratadas na subseção seguinte, que diz respeito às práticas objetivas do estágio IV e será relatado detalhadamente.

Quanto à questão da ética do profissional de educação pude vivenciar nessa trajetória diversas situações entre os colegas professores. Condutas viciadas e muitas vezes desrespeitosas na relação entre eles, mas em especial na relação professor-aluno. A partir da condição hierárquica de professor se aplica o abuso de poder, desde reforçar os preconceitos e desqualificar o outro por qualquer condição de vulnerabilidade, até extrair vantagens pessoais.

Parece-me pertinente reforçar a questão ética do professor como servidor público que tem como obrigação desenvolver com capacidade técnica seu trabalho. Neste sentido,

o profissional da educação, em qualquer área do conhecimento, precisa ser fiel à ciência e ao conhecimento. É notório uma diferença na disciplina de sociologia que frequentemente é confundida com “opiniões pessoais” e posicionamento político do professor, obscurecendo o método de análise e o fazer sociológico. O professor de sociologia, assim como os demais, são amparados pelo acúmulo científico que lhes dão base para lecionar. Porém, é bastante comum nos depararmos com o pensamento de que a sociologia se resume a opiniões pessoais. E, nesse momento, cabe ao professor de sociologia levar as Ciências Sociais até as últimas consequências, mostrando aos alunos que a formação crítica e as evidências das contradições sociais não são meras opiniões, e sim, objetos de estudos analisados metodologicamente pelas Ciências Sociais.

Deparei-me durante esses anos no magistério com alunos que pediam minha opinião acerca de determinado assunto tratado na aula e, por mais estreita e humana a relação que desenvolvi com os alunos, fazia questão de lhes apresentar as análises científicas produzidas no seio das Ciências Sociais, não como achismo, e sim como evidências científicas.

4.4 Estágio Supervisionado em Ciências Sociais IV: Percepções sobre as estruturas burocráticas e conteúdo programático das aulas de sociologia

Nesta subseção apresento as experiências nas atividades como docente de sociologia da rede pública estadual naquilo que compõem as práticas e objetivos relativos ao estágio supervisionado IV de licenciatura em Ciências Sociais. Relato aqui minhas experiências e as percepções em relação ao planejamento e vivências na prática de ensino.

Início esse relato apresentando as atividades referentes à atribuição de cunho burocrático feita dentro da sala de aula, pois existe um regimento que atribui ao professor o registro integral das aulas em um documento chamado “diário de classe”. Neste diário são registrados, a cada aula dada, a data da aula, o conteúdo da aula, o registro de presença dos alunos presentes e eventuais intercorrências. Esse “diário de classe” é um documento oficial que serve tanto para avaliação pedagógica por parte da coordenação ao avaliar o professor e certificar-se de que o plano de ação apresentado e homologado no planejamento seja cumprido, assim como para eventuais comprovações e provas de uso jurídico. Sendo assim, é indispensável que o professor em uma aula de 50 minutos,

ministre a aula específica preparada previamente e registre todo o conteúdo aplicado no diário. Além de registrar a presença de todos os alunos, o tempo que sobrar é utilizado para a aula propriamente dita.

Sem contar que as aulas de sociologia são ofertadas duas vezes por semana aos primeiros e terceiros anos do ensino médio e uma vez por semana aos segundos anos do ensino médio. Uma tarefa quase impossível de se concretizar plenamente, corre-se o risco, constantemente, de não aprofundar os conteúdos das aulas como deve ser.

Aos primeiros anos do ensino médio, o plano curricular contempla os temas que são tratados no primeiro bimestre. A apresentação da disciplina de sociologia como Ciência Social, em contraponto ao senso comum. É uma questão difícil de se tratar e talvez seja a mais imprescindível para lecionar sociologia. É preciso fazer o aluno compreender que aquilo que ele sabe e pensa do mundo até ali é a cosmovisão de uma inserção social na socialização que ele está inserido. E que a sociologia contribui para pensar a sociedade a partir de uma metodologia própria assegurada pela ciência.

Depois dessa introdução, breve e difícil, o conteúdo dos primeiros anos giram em torno das temáticas: aluno na sociedade e a Sociologia; Sociologia e o trabalho do sociólogo; o processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade; como pensar diferentes realidades e o ser humano como ser social.

Essas temáticas analisadas sociologicamente e apresentadas com as referências dos autores pertinentes, possibilitam entrar nas seguintes temáticas: o que permite ao aluno viver em sociedade?; inserção em grupos sociais; família, escola, vizinhança, trabalho; relações e interações sociais; socialização e o processo de construção da identidade.

Ao longo do ano essas abordagens e análises permitem seguir o Plano Nacional Curricular e analisar criticamente as questões: O que nos une como humanos? O que nos diferencia?; conteúdo simbólico dos relacionamentos sociais; a unidade do ser humano e as diferenças entre os homens: o que nos diferencia como humanos; conteúdos simbólicos da vida humana Cultura: características; a humanidade na diferença.

E o semestre se fecha com os temas consolidados pela análise sociológica: o que nos desigual como humanos?; conteúdo simbólico dos relacionamentos sociais; da diferença à desigualdade: comparação entre os dois conceitos; etnias, classes sociais, gêneros e raça.

Aos segundos anos do ensino médio, os conteúdos são percorridos ao longo dos bimestres com intuito de complementar as análises sociológicas feitas no primeiro ano, ou seja, começa-se o bimestre com os temas: de onde vem a diversidade social brasileira?; a população brasileira; diversidade nacional e regional; o estrangeiro do ponto de vista sociológico; a formação da diversidade e os processos de colonização; migração, emigração e imigração; aculturação e assimilação. Assim é possível percorrer no bimestre seguinte os temas expostos no plano curricular: qual a importância da cultura na vida social?; cultura, consumo, consumismo e comunicação de massa; construção da identidade pelos jovens. Esses temas são preâmbulos para as análises dos bimestres seguintes que tem como foco a importância do trabalho na vida social brasileira; o trabalho como mediação e transformação humana; subversão da essência do trabalho transformador; divisão social do trabalho; divisão sexual do trabalho; divisão manufatureira do trabalho; processo de trabalho e relações de trabalho; transformações no mundo do trabalho; emprego e desemprego na atualidade e a teoria do exército industrial de reserva.

Os temas dos segundos anos do ensino médio são encerrados com a introdução do aluno acerca da análise da desigualdade, classes sociais, gênero e raça a partir da posição classista de gênero e raça que compõe os alunos das escolas públicas. Os temas giram em torno do aluno em meio aos significados da violência no Brasil; o que é violência; violências simbólicas, físicas e psicológicas; diferentes formas de violência; doméstica, sexual, racial, policial.

No terceiro ano do ensino médio a disciplina de sociologia se desdobra a discutir, apresentar e analisar as questões centrais entorno das ciências políticas. Discussões acerca do que é cidadania; o significado de ser cidadão ontem e hoje; direitos civis, políticos, sociais e humanos; o processo de constituição da cidadania no Brasil; a constituição Brasileira de 1988; direitos e deveres do cidadão; a expansão da cidadania e a luta dos movimentos sociais. Além de contemplar nos seguintes bimestres temas como a importância da participação política; formas de participação popular na história do Brasil; movimentos sociais contemporâneos; movimento operário e sindical; movimentos populares urbanos; movimento dos Trabalhadores Sem-Terra; movimentos sociais: negro, feminista, ambientalista, GLBT; a cidade como lugar de contradições e conflitos; associativismo, democracia e o direito à cidade.

E assim se adentra as questões voltadas para as ciências políticas cujos temas se desdobram entre qual é a organização política do Estado brasileiro; Estado e governo; formas e sistemas de governo; organização dos poderes executivo, legislativo e judiciário; eleições e partidos políticos. Pensando o terceiro ano enquanto o último ano de ensino médio, como porta de entrada para o mercado de trabalho e a exacerbação das contradições sociais. É apresentado aos alunos temas que, de certa forma, faça-o pensar criticamente acerca de sua realidade. E nesse sentido, é discutido no bimestre final o conceito de desumanização e coisificação do ser humano; reprodução da violência e da desigualdade social a partir do modo de produção capitalista; o papel social e politicamente transformador da esperança e do sonho humano.

Essas são as bases em torno do Plano Nacional Curricular do Ensino Médio que, através do Plano Nacional do Livro Didático, possibilita o suporte teórico para os planos de aulas, referências bibliográficas e atividades. Esse Plano de ação apresentado é fruto de uma reformulação feita a partir de minha prática de ensino, na qual pretendia, embasado pelas referências das Ciências Sociais, apresentar e proporcionar aos alunos a pensar sociologicamente as relações sociais estabelecidas em uma sociedade de classes.

Contudo, a partir do Plano Nacional Curricular, eu formulava e planejava minhas próprias aulas com o objetivo de trazer referências de autores que tratam de cada conteúdo específico, para que, junto aos alunos, pudéssemos analisar as questões sociais apresentadas nos conteúdos. Mesmo tendo a obrigatoriedade da avaliação e os resquícios de uma educação propedêutica, que visa a formar o aluno para o vestibular, os alunos das escolas públicas são “ensinados” a se prepararem para enfrentar o mercado de trabalho e ser uma força de trabalho minimamente qualificada.

Nessa perspectiva, visando a emancipação humana, sempre mantive nas aulas uma análise crítica e desmistificadora da realidade capitalista, judaico-cristã, branca, patriarcal e heteronormativa. Dessa forma, os objetivos das aulas eram fazer o aluno interpretar através da análise crítica e da sociologia como ciência as contradições do modo de produção capitalista. As avaliações, tradicionalmente burocráticas, se desdobravam em práticas de leituras, análises de músicas, prática de escrita e interpretação de textos. Os planos de ação consistem em preparar detalhadamente as aulas que serão lecionadas ao longo do bimestre. Apontando os conteúdos práticos que serão trabalhados para alcançar os objetivos exigidos na Base Nacional Comum Curricular, BNCC. São detalhados o

conteúdo que será aplicado, as competências alcançadas através do conteúdo, as habilidades que serão desenvolvidas pelo aluno na aplicação do conteúdo, as estratégias para a aplicação desses conteúdos, as avaliações e recuperações. Na prática, os planos de ações são usados como um guia para o professor durante o bimestre e um documento homologado na coordenação pedagógica da escola para assegurar a aplicabilidade da BNCC. Nos anexos constam alguns planos de ação referidos nos relatos que mostram o planejamento bimestral das turmas do ensino médio regular e das turmas da EJA.

Em relação ao ensino na educação de jovens e adultos existe uma questão de ordem prática. Problemática que diz respeito ao tempo semestral do planejamento, pois os anos finais da EJA, que correspondem ao ensino médio, são ofertados em meio ano. Um semestre para os anos finais da EJA corresponde a um ano inteiro do ensino regular. Sendo assim, o professor é obrigado a “enxugar” ao máximo os conteúdos, pois as turmas da EJA têm a metade do tempo disponível. Se por um lado a questão de tempo na EJA é um assunto passível de análise e discussão, por outro lado, a prática de ensino torna-se relativamente mais prazerosa por conta da efetiva participação e pela madura relação com o mundo e maior experiência dos alunos.

Busquei apresentar nesta subseção as percepções sobre as estruturas burocráticas e o conteúdo programático das aulas de sociologia de forma a contextualizar os amparos que possibilitam a preparação de aula e os conteúdos trabalhados. Vale ressaltar que o plano apresentado foi construído por mim a partir do arcabouço apresentado entre a discussão de ensinar sociologia ou ensinar a pensar sociologicamente.

Dessa forma, procurei preparar os planos de ações sob a concepção crítica acerca da análise da realidade dos alunos das escolas públicas. Com base na BNCC pude preparar, através dos conteúdos, análises concretas da realidade amparadas nas contribuições científicas do curso de Ciências Sociais.

No entanto, é possível, através do material fornecido pela Secretaria de Educação do Estado, realizar uma reprodução superficial dos conteúdos exigidos pela BNCC. Uma prática corriqueira entre os professores que, por um lado, não possuem tempo hábil para desenvolver planos por estarem em uma situação instável contratual e assumem muitas aulas em muitas escolas. Por outro lado, não confeccionam um plano de ação mais rigoroso com bases técnicas por não disporem da formação necessária, tendo em vista que muitos

professores assumem aulas por contrato temporário possuem diversas licenciaturas fornecidas pela massificação das instituições privadas na modalidade EAD.

5. Considerações finais

Há a necessidade de construir uma pedagogia contra-hegemônica, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes, se articule com os interesses dominados (SAVIANI, 2008, p. 18).

Procurei abordar algumas das principais dificuldades acerca do ensino de sociologia, passando pelos problemas de planejamento dos órgãos públicos educacionais, pela precarização do contrato do professor e pela falta de concurso público. Abordei de forma sintética a histórica discussão acerca dos cursos de bacharelado e licenciatura que, de certa forma, culminam diretamente na prática pedagógica do professor e suas predileções entre ensinar sociologia e pensar sociologicamente. Procurei relatar as condições do “mercado de trabalho” do professor de sociologia, bem como a relação ética desse professor e o compromisso inevitável com a ciência.

Articulei de forma comparativa com as minhas experiências de professor de sociologia, na categoria O, no estado de São Paulo, os objetivos expostos nas ementas dos estágios supervisionados. De modo a evidenciar a competência dessas disciplinas de Estágio, bem como, a qualidade composta em cada objetivo, que de forma singular propicia ao estagiário uma sólida formação acerca da realidade educacional, da história do ensino de sociologia e todas as questões metodológicas no campo pedagógico.

Nesse sentido, busco reforçar que professores e licenciandos acessem, reflitam e, em certa medida, participem dos debates mais recentes sobre as perspectivas da Sociologia na sociedade contemporânea. E essas medidas são abordadas de forma singular nas práticas e nas discussões teóricas das disciplinas de Estágio.

Talvez, o que possa ficar como “considerações finais”, para além dos debates da sociologia e da sua obrigatoriedade no Ensino Médio, para além das reivindicações de concursos públicos para professores de sociologia, que são escassos, e para além do como ensinar sociologia, sabemos da importância dessa disciplina na relação de formação dos alunos nos espaços escolares. Dessa forma, podemos, além de todo trabalho supracitado, pensarmos como propõem Lahire (2013):

[...] ousar sugerir o ensino precoce das Ciências Sociais desde as séries iniciais do ensino fundamental. Da mesma forma que as crianças adquirem o hábito de fazer levantamentos de temperatura para objetivar e tomar consciência dos fenômenos meteorológicos, elas poderiam ser

formadas para observação e objetivação dos fenômenos sociais utilizando as diferentes formas de pesquisa: etnografia, entrevistas, estatística, história de vida (LAHIRE, 2013, p. 68).

Nós, alunos de Ciências Sociais, professores e pesquisadores desse campo, sabemos da importância da sociologia. Todos os relatos apresentados só reforçam o óbvio: o projeto malsucedido da educação brasileira rumo a sua mais nefasta estruturação sob jugo da agenda de ordem neoliberal e de uma flexibilização das relações de trabalho que de modo algum é compatível com o progresso que se vendeu desse modelo de produção. Contudo, o que apresento em meus relatos não é somente a precariedade do ensino de sociologia no Brasil, mas relatos de uma experiência que carece cada vez mais ser repetida, multiplicada e vivenciada, pois apesar dos pesares foi uma experiência no seio do sistema educacional, esse que devemos transformar de pedra em espelho.

Pensar a realidade do ensino de Sociologia nas escolas públicas possibilita pensar uma ação prática que envolve a crítica da precarização da relação contratual dos professores, mas também o papel da sociologia na educação. Dessa forma, as constatações apresentadas nos exige repensar o percurso das Ciências Sociais e sua institucionalização marcada por uma relação de desprezo acerca das licenciaturas em Ciências sociais e a supervalorização do bacharelado. Colocando em acirramento a relação entre produção científica e reprodução do conhecimento. Como se a própria reprodução do conhecimento não se amparasse no próprio conhecimento científico. Então fica de considerações finais também a própria forma que se estabelece enquanto conhecimento científico pois, de certa forma, o que chamamos de conhecimento científico é o acúmulo de conhecimento de um Estado de hegemonia burguesa.

Dessa forma se a ciência se apresenta como o conhecimento do Estado Burguês podemos ver na prática o distanciamento entre a ciência fornecida nas escolas particulares e a formação técnica depositada nas escolas públicas. Que perpetua a estratificação de classes. Fornecendo conhecimento (ciência) para os futuros profissionais liberais e técnicos de cargos executivos oriundos das escolas particulares e de classes privilegiadas. E formação técnica para composição de força de trabalho para alunos oriundos das escolas públicas e periféricas. Mais uma vez, ressalta-se aqui em metáfora. Como se fosse uma corrida entre um fusca com um Ferrari.

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, Vilma Soares Lima e OLIVEIRA, Amurabi. Formação de Professores em Ciências Sociais: Desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID. *Revista Eletrônica Inter-Legere* (ISSN 1982-1662) Número 13, julho a dezembro de 2013.
- BODART, Cristiano das Neves. Um “Raio-X” do Professor de Sociologia Brasileiro: condições e percepções. *Estudos de Sociologia*, Recife, 2016, Vol. 2 n. 22.
- BRAGA, Ruy e BURAWOY, Michael. *Por uma Sociologia Pública*. São Paulo. 1ª. ed. Alameda. 2009
- BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BUARQUE, Milena. Categoria O: número de professores precarizados cresce em São Paulo. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), 2018. Disponível em <http://www.apoesp.org.br/noticias/noticias-2018/categoria-o-numero-de-professores-precarizados-cresce-em-sao-paulo/> Consultado em 15/11/2021.
- CARVALHO, L. M. G. de (Org.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí: Unijuí, 2004.
- FERNANDES, Florestan. *A sociologia na escola secundaria Brasileira*. São Paulo, ed. Vozes. 1975
- FREITAS, Revalino Antonio de. *Estágio Supervisionado: espaço privilegiado de formação na licenciatura em Ciências Sociais*. São Paulo: EDUEPE, 2008.
- FRIGOTTO, G. Dermeval Saviani e a centralidade ontológica do trabalho na formação do “homem novo”, artífice da sociedade socialista. *Interface*, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 509-519, maio 2017.
- HANDFAS, Annita. A Formação do professor de Sociologia: reflexão sobre diferentes modelos formativos. In: HANDFAS, Annita; OLIVEIRA, Luiz (Orgs). *A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Faperj, 2008.
- LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? In: GONÇALVES, D. *Sociologia e juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências*. Campinas: Pontes Editores 2013.
- MARIANO, Maria Luzia Silva e FRANCO, Sandra aparecida Pires. ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS NO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE. – *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v.12, n.4, p. 2044-2057, out./dez. 2017.
- MARTINS, Carlos Benedito. “A Sociologia em tempos sombrios”. In: SANTOS, Mário Bispo (Org) & CARUSO, Haydée (Org). *RUMOS DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA ENESEB2017*, reformas, resistências e experiências de ensino. Porto Alegre: Cirkula, 2019.
- MARTINS, José de Souza. *Florestan. Sociologia e consciência social no Brasil*. São Paulo: Edusp/Fapesp, 1998.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. São Paulo: *Perspec.* vol.14, no.1, p.98-110. 2000.

MORAES, L. Da Sociologia cidadã à cidadania sociológica: as tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do ensino de Sociologia. Dissertação (mestrado). Curitiba: PPGS/Universidade Federal do Paraná, 2009.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira, SARMENTO, Teresa Jacinto e ALBUQUERQUE, Simone Rocha. O Estágio Curricular Supervisionado e o Programa Brasileiro de Iniciação à Docência: Convergências, tensões e contributos. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 30, núm. 2, pp. 33-58, 2017.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós e GRUND, Zelina Cardoso. Categoria Docente, Contratação Temporária e Precarização do Trabalho do Professor na Rede Estadual de São Paulo. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 15, n. 1, p.30-39 jan/mar 2018.

PIMENTA, R. Ensino e pesquisa: do pedagógico ao trânsito livre. In: RAMALHO, J; SOUZA, R. (Org.). *PIBID: memórias de iniciação à docência*. Campina Grande: Editora UFCG, 2013.

SANTOS, Mário Bispo. A Sociologia no Ensino Médio: condições e perspectivas epistemológicas. In: SOBRAL, F. (Org.). *Educação, Ciência e Tecnologia na contemporaneidade*. Pelotas: Educat – Editora da Universidade Católica de Pelotas 2004.

SANTOS, Mário Bispo. O PIBID na área de Ciências Sociais: condições epistemológicas e perspectivas sociológicas. *Revista Brasileira de Sociologia*, São Paulo, v. 2, n. 3, jan./jun. 2014.

SARANDY, Flávio. A sociologia volta à escola: Um estudo dos manuais de sociologia para ensino médio no Brasil. Dissertação (mestrado). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

SARANDY, Flavio. Propostas Curriculares em Sociologia. *Revista Inter-Legere*. n. 09, pp. 61-84. 2011.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogias contra-hegemônicas no Brasil. *Ideação – Revista do Centro de Educação e Letras*, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008.

_____. *Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras Aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. Debate sobre as relações entre educação, formação humana e ontologia a partir do método dialético. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 31 n. 1, 185-209, jan./abr. 2013.

SGUISSARDI, V. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? *Educação & Sociedade*, v.36, n.133, p.867-889, 2015.

SOUZA, Davisson C. Cangussu. O Ensino de Sociologia e a Pedagogia Histórico-crítica: uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos das propostas atuais. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, nº 51, p. 122-138, jun 2013.

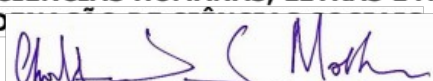
Anexo I

de estudos da DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO II EM CIÊNCIAS SOCIAIS. Portanto, sou de parecer favorável ao APROVEITAMENTO DE ESTUDOS DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO II.



João Pessoa, 05 de maio de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORD


 Charliton José dos Santos Machado
 Matrícula SIAPE: 1220709

PROCESSO: 23074.039302/2021-93

INTERESSADO: TIAGO JUNIOR RAMOS PEREIRA

MATRÍCULA Nº: 20180068575 - CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

ASSUNTO: APROVEITAMENTO DE ESTUDOS DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO II (GDMTE0115).

PROCESSO

Em atendimento ao solicitado, tomamos como referência o disposto na RESOLUÇÃO Nº 29/2020, TÍTULO XIII, que trata "DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO", em seu Art. 202.

DOCUMENTAÇÃO ANEXADA

O interessado anexa ao processo os seguintes documentos: requerimento geral, datado de 16 de abril de 2021; requerimento eletrônico encaminhado à Secretaria Integrada de Atendimento a Graduação - SIAG/CCHLA/UFPB; documento da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo atestando a experiência de docência entre 25 de fevereiro de 2014 a 22/12/2017 na "Escola Estadual Zacarias Antônio da Silva"; Relatório de Atividades de Reflexões das experiências.

PARECER

Em consonância com a RESOLUÇÃO Nº 29/2020, em seu Art. 202, o interessado preenche as exigências para solicitação de aproveitamento

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

Emitido em 04/05/2021

PARECER Nº 1/2021 - CE - DME (11.01.18.02)
(Nº do Documento: 1)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 04/05/2021 12:47)
CHARLITON JOSE DOS SANTOS MACHADO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
1220709

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número: **1**, ano: **2021**, documento (espécie): **PARECER**, data de emissão: **04/05/2021** e o código de verificação: **64957800b3**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

PROCESSO: 23074.039303/2021-66

INTERESSADO: TIAGO JUNIOR RAMOS PEREIRA

MATRÍCULA Nº: 20180068575 - CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

ASSUNTO: APROVEITAMENTO DE ESTUDOS DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO III (GDMTE0116).

PROCESSO

Em atendimento ao solicitado, tomamos como referência o disposto na RESOLUÇÃO Nº 29/2020, TÍTULO XIII, que trata "DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO", em seu Art. 202.

DOCUMENTAÇÃO ANEXADA

O interessado anexa ao processo os seguintes documentos: requerimento geral, datado de 16 de abril de 2021; requerimento eletrônico encaminhado à Secretaria Integrada de Atendimento a Graduação - SIAG/CCHLA/UFPB; documento da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo atestando a experiência de docência entre 25 de fevereiro de 2014 a 22/12/2017 na "Escola Estadual Zacarias Antônio da Silva"; Relatório de Atividades desenvolvidas.

PARECER

Em consonância com a RESOLUÇÃO Nº 29/2020, em seu Art. 202, o interessado preenche as exigências para solicitação de aproveitamento de estudos da DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO III EM

CIÊNCIAS SOCIAIS. Portanto, em face do exposto, sou de parecer favorável ao APROVEITAMENTO DE ESTUDOS DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO III.

João Pessoa, 04 de maio de 2021.



Charlton José dos Santos Machado
Matricula SIAPE: 1220709

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

Emitido em 04/05/2021

PARECER Nº 1/2021 - CE - DME (11.01.18.02)
(Nº do Documento: 1)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 04/05/2021 12:57)
CHARLITON JOSE DOS SANTOS MACHADO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
1220709

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número: **1**,
ano: **2021**, documento (espécie): **PARECER**, data de emissão: **04/05/2021** e o código de verificação: **55f11129f6**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

PROCESSO: 23074.039304/2021-39

INTERESSADO: TIAGO JUNIOR RAMOS PEREIRA

MATRÍCULA Nº: 20180068575 - CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

ASSUNTO: APROVEITAMENTO DE ESTUDOS DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV (GDMTE0117).

PROCESSO

Em atendimento ao solicitado, tomamos como referência o disposto na RESOLUÇÃO Nº 29/2020, TÍTULO XIII, que trata "DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO", em seu Art. 202.

DOCUMENTAÇÃO ANEXADA

O interessado anexa ao processo os seguintes documentos: requerimento geral, datado de 16 de abril de 2021; requerimento eletrônico encaminhado à Secretaria Integrada de Atendimento a Graduação - SIAG/CCHLA/UFPB; documento da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo atestando a experiência de docência entre 25 de fevereiro de 2014 a 22/12/2017 na "Escola Estadual Zacarias Antônio da Silva".

PARECER

Em consonância com a RESOLUÇÃO Nº 29/2020, em seu Art. 202, o interessado preenche as exigências para solicitação de aproveitamento de estudos da DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV EM

CIÊNCIAS SOCIAIS. Portanto, em face do exposto sou de parecer favorável ao APROVEITAMENTO DE ESTUDOS DA DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV.

João Pessoa, 04 de maio de 2021.



Charlton José dos Santos Machado
Matricula SIAPE: 1220709

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO, ADMINISTRAÇÃO E CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

Emitido em 04/05/2021

PARECER Nº 1/2021 - CE - DME (11.01.18.02)
(Nº do Documento: 1)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 04/05/2021 13:03)
CHARLITON JOSE DOS SANTOS MACHADO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
1220709

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.ufpb.br/documentos/> informando seu número: **1**, ano: **2021**, documento (espécie): **PARECER**, data de emissão: **04/05/2021** e o código de verificação: **0215a6bb0d**

Anexo II



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE CARAPICUÍBA
EE. "ZACARIAS ANTONIO DA SILVA"
AV. PROF MANOEL JOSÉ PEDROSO, S/N. PQ BAHIA – COTIA
TELEFONE (11) 4614-0495



DECLARAÇÃO DE TEMPO DE SERVIÇO NA ÁREA DOCENTE

ATESTO, sob as penas da Lei, para fins de pontuação por tempo de serviço, que o Sr. **TIAGO JUNIOR RAMOS PEREIRA**, R.G. 41.321.293-2, UF: SP, CPF. 229.815.168-76, nascido em 10/10/1987 exerceu nesta Unidade Escolar a função de **PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA I**, atuando no Ensino Médio, na disciplina de Sociologia. Com ingresso no magistério público do Estado de São Paulo em 25/02/2014, Contratado por Tempo Determinado - CTD - nos termos da Lei Complementar nº 1.093 de 16 de Julho de 2009. Contando até 22/12/2017, com 1.082 (Hum mil e oitenta e dois) dias de Tempo Exercício.

Cotia, 13 de janeiro de 2021.

Fernanda Moraes
RG: 40.181.585-7
Diretor de Escola

Anexo III

 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO COORDENADORIA DE ENSINO DA REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE SÃO PAULO DIRETORIA DE ENSINO DE CARAPICUÍBA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR CARLOS FERREIRA DE MORAES ANO LETIVO: 2014					
PLANO CURRICULAR - TURMA: 1ªA/1ªB ENSINO: Médio BIMESTRE: 1º DISCIPLINA: Sociologia PROFESSOR RESPONSÁVEL: Tiago Jr. Ramos Pereira					
CONTEÚDO	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÕES	RECUPERAÇÃO
O aluno na sociedade e a Sociologia.	Aprofundamento teórico.	Desenvolver o espírito crítico e a capacidade de observação da sociedade.	Aulas expositivas, discussões em grupo, leituras e análises a cerca da realidade (matéria de jornais, acontecimentos nacionais e internacionais, letras de musicas, etc.)	Avaliações pontuais: uma prova individual no bimestre.	Recuperação contínua.
Sociologia e o trabalho do sociólogo.	Apropriação dos métodos de análise.	Desenvolver habilidades de leitura, produção de textos contínuos e expressão oral.	Recursos: Textos, Jornais, lousa e, eventualmente, multimídia/Data Show.	Avaliação contínua: acompanhamento dos progressos dos alunos, sobretudo participação em aula.	Possíveis tarefas complementares.
O processo de desnaturalização ou estranhamento da realidade	Compreensão dos conceitos sociológicos.	Iniciar a construção de um olhar sociológico sobre a realidade.	Recursos: Textos, Jornais, lousa e, eventualmente, multimídia/Data Show.	Avaliação trabalho temático: trabalho a ser desenvolvido no bimestre, o tema será abordado a partir das discussões e conteúdo trabalhado em classe.	Plano de estudos individuais de acordo com as dificuldades apresentadas.
Como pensar diferentes realidades.		Desenvolver a consciência de que não há olhar natural; todos os olhares são sempre construções.	Manter, com o aluno, estreito dialogo com as demais		
O homem como ser social.					

 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO COORDENADORIA DE ENSINO DA REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE SÃO PAULO DIRETORIA DE ENSINO DE CARAPICUÍBA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR CARLOS FERREIRA DE MORAES ANO LETIVO: 2014					
PLANO CURRICULAR - TURMA: 2ªA/2ªB ENSINO: Médio BIMESTRE: 1º DISCIPLINA: Sociologia PROFESSOR RESPONSÁVEL: Tiago Jr. Ramos Pereira					
CONTEÚDO	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÕES	RECUPERAÇÃO
De onde vem a diversidade social brasileira?	Conceitos de identidade nacional e nacionalismo.	Refletir sobre a questão da diversidade nacional de forma crítica	Aulas expositivas, discussões em grupo, leituras e análises a cerca da realidade (matéria de jornais, acontecimentos nacionais e internacionais, letras de musicas, etc.)	Avaliações pontuais: uma prova individual no bimestre.	Recuperação contínua.
A população brasileira	Estudo da realidade brasileira.	Desenvolver habilidades de leitura, produção de textos contínuos e expressão oral	Recursos: Textos, Jornais, lousa e, eventualmente, multimídia/Data Show.	Avaliação contínua: acompanhamento dos progressos dos alunos, sobretudo participação em aula.	Possíveis tarefas complementares.
Diversidade nacional e regional	Aprofundamento teórico.	Ler e interpretar tabelas que expressam a diversidade nacional em seus diferentes aspectos	Recursos: Textos, Jornais, lousa e, eventualmente, multimídia/Data Show.	Avaliação trabalho temático: trabalho a ser desenvolvido no bimestre, o tema será abordado a partir das discussões e conteúdo trabalhado em classe.	Plano de estudos individuais de acordo com as dificuldades apresentadas.
O estrangeiro do ponto de vista sociológico	Apropriação dos métodos de análise.	Distinguir emigração e imigração e identificá-los como elementos	Manter, com o aluno, estreito dialogo com as demais		
A formação da diversidade	Compreensão dos conceitos sociológicos.				
Migração, emigração e imigração					
Aculturação e					



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
 COORDENADORIA DE ENSINO DA REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE SÃO PAULO
DIRETORIA DE ENSINO DE CARAPICUÍBA
ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR CARLOS FERREIRA DE MORAES
ANO LETIVO: 2014

PLANO CURRICULAR - TURMA: 3ªA/3ªB **ENSINO: Médio** **BIMESTRE: 3º**
DISCIPLINA: Sociologia **PROFESSOR RESPONSÁVEL: Tiago Jr. Ramos Pereira**

CONTEÚDO	COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	ESTRATÉGIAS	AVALIAÇÕES	RECUPERAÇÃO
Qual é a organização política do Estado brasileiro?	Introdução a ciências políticas.	Compreender o conceito geral de Estado e suas formas	Aulas expositivas, discussões em grupo, leituras e análises a cerca da realidade (matéria de jornais, acontecimentos nacionais e internacionais, letras de musicas, etc.)	Avaliações pontuais: uma prova individual no bimestre.	Recuperação contínua.
Estado e governo	Aprofundamento teórico.	Distinguir o conceito de Estado da concepção de governo e identificá-las		Avaliação contínua: acompanhamento dos progressos dos alunos, sobretudo participação em aula.	Possíveis tarefas complementares.
Formas e sistemas de governo	Apropriação dos métodos de análise.	Identificar e reconhecer diferentes sistemas de governo (presidencialismo, parlamentarismo, semi-presidencialismo)	Recursos: Textos, Jornais, lousa e, eventualmente, multimídia/Data Show.	Avaliação trabalho temático: trabalho a ser desenvolvido no bimestre, o tema será abordado a partir das discussões e conteúdo trabalhado em classe.	Plano de estudos individuais de acordo com as dificuldades apresentadas.
Organização dos poderes	Compreensão dos conceitos sociológicos.	Compreender a organização interna	Manter, com o aluno, estreito dialogo com as demais		
Executivo, Legislativo e Judiciário					
Eleições e partidos políticos					