



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SAMUEL DE OLIVEIRA RODRIGUES

**A PESQUISA CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DE
LONDRINA-PR: Perspectivas de Professores de Sociologia
tendo como Parâmetro as Categorias Conteúdo e Forma**

Londrina
2022



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2022

SAMUEL DE OLIVEIRA RORIGUES

A PESQUISA CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DE LONDRINA-PR: Perspectivas de Professores de Sociologia tendo como Parâmetro as Categorias Conteúdo e Forma

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Pós Dr^a. Adriana Regina de Jesus

Londrina
2022

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

Rodrigues, Samuel de Oliveira.

A Pesquisa Científica no Ensino Médio Público de Londrina - PR: :
Perspectivas de professores de Sociologia tendo como parâmetro as
categorias conteúdo e forma / Samuel de Oliveira Rodrigues. - Londrina, 2022.
158 f. : il.

Orientador: Adriana Regina de Jesus.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2022.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Tese. 2. Ensino Médio - Tese. 3. Pesquisa Científica - Tese. 4.
Conteúdo e Forma - Tese. I. Jesus, Adriana Regina de . II. Universidade Estadual
de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

SAMUEL DE OLIVEIRA RODRIGUES

**A PESQUISA CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DE
LONDRINA-PR: Perspectivas de Professores de Sociologia tendo como
Parâmetro as Categorias Conteúdo e Forma**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação em Educação da
Universidade Estadual de Londrina - UEL,
como requisito para a obtenção do título de
Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Pós Dr^a. Adriana Regina
de Jesus
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi
Pontifícia Universidade Católica de Minas

Prof.^a. Dr^a. Marta Regina Furlan de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 24 de Fevereiro de 2022

Dedico este trabalho à minha mãe Verônica de Oliveira Rodrigues que acreditou, incentivou e me orientou a seguir pelos caminhos corretos para alcançar os objetivos almejados. Ao meu filho Pedro por me dar forças para continuar em busca de realizar os meus sonhos. Também dedico a todos os amigos que direta e indiretamente contribuíram para a realização deste estudo. Por fim, a todos os educadores que lutam em prol de uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Foram muitos os desafios que surgiram no caminho da realização deste estudo, mas todos foram superados dentro das possibilidades que couberam aos nossos esforços e resiliências. Isso não teria sido possível não fosse o apoio recebido de professores que creditam suas esperanças em prol de uma educação humanista e transformadora. Por isso, minha sincera gratidão a cada um desses profissionais que contribuíram de forma direta e indiretamente!

Meus agradecimentos ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPEdu da Universidade Estadual de Londrina, pelo acolhimento e pelo auxílio administrativo e orientações prestados pelo Programa aos educandos nos momentos de dúvidas e dificuldades.

Agradeço de coração a Professora Pós Dr^a. Adriana Regina de Jesus, pelas orientações dedicadas a cada etapa do desenvolvimento deste estudo, o qual possui significância ímpar à minha formação, e também por compartilhar seus conhecimentos tão caros à educação e à formação de professores no país.

Pelas considerações, sugestões e dicas que vieram a enriquecer de forma sem igual cada seção que estrutura a presente pesquisa, também referencio meus agradecimentos aos pares que constituem a banca desse trabalho, tais como: Professor Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais) e Professora Dr^a Marta Regina Furlan de Oliveira (Universidade Estadual de Londrina – UEL).

Meus agradecimentos à minha companheira de vida e de estudos Fátima Gomes Machado por apoiar e incentivar a realização deste sonho.

Também agradeço aos colegas estudantes e professores do grupo de pesquisa “Currículo, Formação e Trabalho Docente”, os quais contribuíram diretamente compartilhando suas sugestões, conselhos e dicas e, sobretudo, validando o formulário utilizado nesta pesquisa.

De forma especial e com muita gratidão, agradeço aos professores que contribuíram respondendo as questões do formulário desta pesquisa.

Os meus agradecimentos ao programa de apoio Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, pelo auxílio financeiro empreendido na realização deste estudo.

“A sociedade é, pois, a plena unidade essencial do homem com a natureza, a verdadeira ressurreição da natureza, o naturalismo acabado do homem e o humanismo acabado da natureza.”
KARL MARX

RODRIGUES, Samuel de Oliveira. **A PESQUISA CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DE LONDRINA-PR**: perspectivas de professores de sociologia tendo como parâmetro as categorias conteúdo e forma. 2022. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

RESUMO

Este estudo está interligado ao projeto de pesquisa cadastrado no CNPq (Currículo, Formação e Trabalho Docente) e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, área de concentração (Educação Escolar), linha 2 (Docência: Saberes e Práticas), núcleo 1 (Formação de professores). O problema da investigação consiste em saber “Quais são as perspectivas dos professores de Sociologia acerca da pesquisa científica no Ensino Médio público da Cidade de Londrina tendo como parâmetro as categorias Conteúdo e Forma?”. No exercício de atender as expectativas suscitadas pelo problema, este estudo pauta-se na abordagem qualitativa e é desenvolvido por meio da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, tendo como aporte teórico-metodológico o Materialismo Histórico-Dialético. As justificativas consistiram em: 1) no fato de que a condição da Sociologia em território brasileiro ser espaço de conflitos, disputas e tensões que já se arrastam por mais de um século; 2) no fato de os sujeitos entenderem que é somente no Ensino Superior onde ocorre a prática da pesquisa científica; e, 3) por conta de a pesquisa científica ser apontada nos documentos oficiais (Constituição Federal/1988, LDB – Lei de Diretrizes e Bases de 1996, DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica), entre outros, como sendo importante e necessária no Ensino Médio. O objetivo geral consiste em compreender as perspectivas dos professores de Sociologia acerca da pesquisa científica no Ensino Médio de Londrina, no intuito de tecer alguns encaminhamentos em relação ao conteúdo e forma. Os objetivos específicos consistem em: A) entender a forma como a pesquisa científica é trabalhada por esses profissionais da educação na etapa supracitada; e B) problematizar sobre os motivos de o currículo da formação inicial não ter a pesquisa científica como o cerne do processo formativo nas licenciaturas. A metodologia consistiu no uso de formulário do Google Forms, estruturado a partir de questões objetivas e subjetivas, tendo como parâmetro na análise dos dados, as categorias conteúdo e forma, os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural e da obra *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Considerou-se que embora os documentos estudados apontem a importância e a necessidade em se trabalhar com a pesquisa científica no Ensino Médio, são identificadas algumas limitações para que esta seja inserida no cotidiano escolar, dentre elas, destaca-se a precariedade na formação inicial e continuada de professores especialmente, aos níveis fundamental e médio, ou seja, o próprio professor em seu processo formativo não teve a pesquisa como princípio educativo, o que implicou na dicotomia entre conteúdo e forma no que tange o trabalho efetivo da pesquisa científica em sala de aula. A inadequação curricular também foi apontada enquanto limitação à prática da pesquisa científica por não se configurar na organização curricular como polo desencadeador da aprendizagem ou fio condutor do processo educativo, inviabilizando o exercício de reflexão e análise teórico-prática, onde os professores percebem a pesquisa tendo como base a

racionalidade técnica, isto é, transmitem o conhecimento, mas não educam os motivos.

Palavras-chave: Educação. Ensino Médio. Ensino de Sociologia. Pesquisa Científica. Conteúdo e Forma.

RODRIGUES, Samuel de Oliveira. **THE SCIENTIFIC RESEARCH IN THE PUBLIC HIGH SCHOOL OF LONDRINA-PR**: perspectives of sociology teachers having as parameter the categories content and form. 2022. 158 f. Thesis (Master's degree in Education) - State University of Londrina, Londrina, 2022.

ABSTRACT

This study is linked to the research project registered in CNPq (Curriculum, Training and Teaching Work) and linked to the Graduate Program in Education of the State University of Londrina, concentration area (School Education), line 2 (Teaching: Knowledge and Practices), core 1 (Teacher Training). The problem of research is to know "What are the perspectives of sociology teachers about scientific research in the public high school of the City of Londrina having as parameter the categories Content and Form?". In the exercise of meeting the expectations raised by the problem, this study is based on the qualitative approach and is developed through bibliographic, documentary and field research, having as theoretical-methodological contribution the Historical-Dialectical Materialism. The justifications consisted of: 1) the fact that the condition of Sociology in Brazilian territory is a space of conflicts, disputes and tensions that have been going on for more than a century; 2) in the fact that the subjects understand that it is only in higher education where the practice of scientific research takes place; and, 3) because scientific research is pointed out in the official documents (Federal Constitution/1988, LDB - Guidelines and Bases Law of 1996, DCNs - General National Curriculum Guidelines for Basic Education), among others, as being important and necessary in high school. The general objective is to understand the perspectives of sociology teachers about scientific research in Londrina high school, in order to make some referrals in relation to content and form. The specific objectives are: A) to understand how scientific research is worked by these education professionals in the aforementioned stage; and B) to problematize about the reasons that the initial education curriculum does not have scientific research as the core of the formative process in undergraduate studies. The methodology consisted of the use of a Form of Google Forms, structured from objective and subjective questions, having as parameter in the analysis of the data, the categories content and form, the assumptions of the Historical-Cultural Theory and the work A Didactics for Historical-Critical Pedagogy. It was considered that although the documents studied point out the importance and need to work with scientific research in high school, some limitations are identified for it to be inserted in the school routine, among them, the precariousness in the initial and continuing education of teachers especially, at the elementary and medium levels, that is, the teacher himself in his formative process did not have the research as an educational principle, which implied the dichotomy between content and form regarding the effective work of scientific research in the classroom. Curricular inadequacy was also pointed out as a limitation to the practice of scientific research because it is not configured in the curricular organization as a pole that triggers learning or a guiding thread of the educational process, making it impossible to exercise reflection and theoretical-practical analysis, where teachers perceive research based on technical rationality, that is, they transmit knowledge, but they don't educate motives.

Key-words: Education. High School. Sociology Teaching. Scientific Research. Content and Form.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – O Novo Ensino Médio.....	28
Quadro 2 – Professores pedagogos por área de atuação em Londrina.....	95
Quadro 3 – Professores pedagogos por área de atuação em Londrina.....	95
Quadro 4 – Questão 3.....	97
Quadro 5 – Questão 4.....	98
Quadro 6 – Questão.....	102
Quadro 7 – Questão 6.....	105
Quadro 8 – Questão 7.....	107
Quadro 9 – Questão 8.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPOF	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGEE	Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação-Conselho Pleno
C&T	Ciência e Tecnologia
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IES	Instituto de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação
NRE	Núcleo Regional de Londrina
PCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
PPEdu	Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina
QUP	Professor do Quadro Único de Pessoal
QPM-E	Especialista do Quadro Próprio do Magistério
REPR	Regime Especial-Professor
TCLE	Termo de Consentimento Livre
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: REFLEXÕES INICIAIS.....	22
1.2	A PESQUISA CIENTÍFICA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO.....	30
2	O CONHECIMENTO CIENTÍFICO NO CONTEXTO HISTÓRICO DOS PARADIGMAS FILOSÓFICO, RELIGIOSO E PEDAGÓGICO.....	34
3	A PESQUISA CIENTÍFICA E A FORMAÇÃO DOCENTE: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO.....	50
4	MÉTODO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	73
4.1	AS CATEGORIAS CONTEÚDO E FORMA.....	85
5	APRECIÇÃO DOS DADOS TENDO COMO PARÂMETROS AS CATEGORIAS CONTEÚDO E FORMA.....	94
5. 1	ANÁLISE DOS DADOS: ESTRATÉGIAS, CRITÉRIOS E CATEGORIAS AUXILIARES.....	99
5. 2	PRIMEIROS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES.....	118
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
	REFERÊNCIAS.....	127
	APÊNDICES.....	134
	APÊNDICE A – Instrumento utilizado na coleta de dados: Questionário criado no <i>Google Forms</i>	135
	APÊNDICE B – Plano de aula na perspectiva de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica para o 3º ano do Ensino Médio.....	137
	ANEXOS.....	145
	ANEXO A – Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.....	146
	ANEXO B – Parecer nº 17/2019 - novo ensino médio 2020.....	151

1 INTRODUÇÃO

“Se a aparência e a essência das coisas coincidissem, a ciência seria desnecessária.”
Karl Marx

Este estudo intitulado “A PESQUISA CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO DE LONDRINA-PR: Perspectivas de Professores de Sociologia tendo como Parâmetro as Categorias Conteúdo e Forma” está interligado ao projeto de pesquisa cadastrado no CNPq (Currículo, Formação e Trabalho Docente)¹ e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, área de concentração (Educação Escolar), linha 2 (Docência: Saberes e Práticas), núcleo 1 (Formação de professores).

O problema da investigação consiste em saber “Quais são as perspectivas dos professores de Sociologia acerca da pesquisa científica no Ensino Médio público da Cidade de Londrina tendo como parâmetro as categorias Conteúdo e Forma?”.

No exercício de atender as expectativas suscitadas pelo problema, este estudo pauta-se na abordagem qualitativa e é desenvolvido por meio da pesquisa bibliográfica, documental e de campo, tendo como aporte teórico-metodológico o Materialismo Histórico-Dialético.

Por conta do distanciamento físico e social provocados pela Covid-19, a coleta de dados aconteceu por meio de formulário *online* disponibilizado na plataforma *Google Forms*. No que diz respeito à estrutura do formulário, esta foi dividida em duas partes, a primeira consistiu em conhecer o perfil dos professores de Sociologia no período em que a pesquisa foi realizada, onde se evidenciou que 9,5% dos profissionais que participaram da pesquisa tinham entre 37 anos ou mais, sendo 42,8% do gênero feminino, 52,4% masculino e 1 participante respondeu ser Cis gênero. A segunda parte consistiu em questões subjetivas e buscou compreender as perspectivas dos professores de Sociologia acerca da pesquisa científica no seu trabalho pedagógico desenvolvido com educandos do Ensino Médio.

Para garantir o anonimato dos sujeitos participantes, utilizou-se a

¹ Aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina via Plataforma Brasil, sob a égide do protocolo nº 2.874.853 (anexo I) que regula e legaliza o Termo de

letra P, significando professor, acompanhado de um algarismo, como, por exemplo: P1, P2, P3, e assim sucessivamente. Nas análises dos dados, foram formuladas categorias auxiliares e teve como parâmetro as categorias conteúdo e forma, à luz do Materialismo Histórico-Dialético, da Teoria Histórico-Cultural e da obra “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”.

O objetivo geral deste estudo consiste em compreender as perspectivas dos professores de Sociologia acerca da pesquisa científica no Ensino Médio público de Londrina, no intuito de tecer alguns encaminhamentos em relação ao conteúdo e forma a partir dos dados presentes nas respostas dos profissionais da educação na área da Sociologia das escolas públicas da cidade indicada.

No que tange aos objetivos específicos, estes consistem em: A) entender a forma como a pesquisa científica é trabalhada pelos profissionais da educação na etapa educacional da cidade supracitada, visto que uma vez presente nas práticas pedagógicas dos professores, a pesquisa científica pode impactar positivamente na formação dos educandos do Ensino Médio público aqui pesquisado; e B) problematizar sobre os motivos de o currículo da formação inicial não ter a pesquisa científica como o cerne do processo formativo nas licenciaturas, abordando e discutindo, também, o contexto político e educacional pautado pelos documentos oficiais BNCCs (2015, 2017, 2019).

Por meio do objetivo geral e dos específicos, o estudo buscou apresentar o cenário do objeto de pesquisa a fim de esclarecer que o conhecimento científico apresenta suas especificidades e princípios que consistem na disciplina e no rigor metodológico já na fase de formulação das perguntas e em buscar as respostas dos fenômenos nos próprios fenômenos; na capacidade e habilidades do sujeito em buscar as respostas na crítica dos resultados e no método ou relação concreta do sujeito e objeto do conhecimento.

Especificamente, esta pesquisa se preocupou em pôr em prática aquilo que Marx denominou como sendo de suma relevância para a construção do conhecimento científico: delinear os pormenores históricos a fim de construir teorias pautadas em seus conceitos e categorias, as quais sustentarão o surgimento de novos conhecimentos acerca da realidade concreta.

De modo geral, este estudo chama a atenção para o fato de que precisamos refletir e problematizar nossas práticas pedagógicas em sala de aula, com vistas a corroborar para uma educação voltada à formação problematizadora, crítica e investigativa, onde a prática e a teoria sejam as categorias fortalecedoras do método de ensino e aprendizagem pautado pela pesquisa científica, a fim de instigar um olhar mais apurado sobre esse objeto de estudo aqui em questão.

Uma das questões que impulsionaram a realização deste estudo acerca da pesquisa científica a partir do viés do ensino de Sociologia enquanto disciplina escolar diz respeito ao fato de que essa ciência em território brasileiro tem sido espaço de conflitos, disputas e tensões que já se arrastam por mais de um século e que por isso é considerada um importante objeto de pesquisa, uma vez que a mesma ainda não tem sua relevância devidamente reconhecida e consolidada na Educação Básica do país, sobretudo em momentos políticos como o atual onde se coloca em xeque os pressupostos da ciência como um todo.

Esse cenário tem corroborado para que as condições que pautam a trajetória da Sociologia no Ensino Médio sejam as de intermitência e instabilidades, motivos que demarcam as lutas em prol da introdução, da volta e da permanência dessa ciência enquanto disciplina na educação escolar brasileira, como delineado nas discussões iniciais da subseção 1.1.

Algumas das instabilidades são explicitadas por meio das políticas educacionais trazidas à tona pela Lei Nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, lei que colocou em vias legais reformas na educação, especificamente ao Ensino Médio, conferindo mudanças e trazendo preocupações aos profissionais da disciplina no que tange a continuação da mesma no currículo escolar, com a forma como se daria a distribuição da carga horária entre as disciplinas nas novas propostas curriculares estaduais, bem como, com a forma de lecionar a Sociologia a partir dos conteúdos orientados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento orientador das tratativas de tal reforma (BODART, 2020).

Em decorrência disso, impactos nas práticas pedagógicas podem ocorrer e implicar também na formação dos educandos imersos numa dinâmica social contemporânea que exige um olhar que ajude os mesmos a problematizar suas vivências. E isso exige um olhar crítico e desmistificador acerca das questões políticas, sociais, culturais e educacionais que pautam esse cenário.

E no esforço de conceber o processo de ensino-aprendizagem

enquanto fomentador de uma formação emancipadora, a pesquisa científica pode fazer a diferença na formação de educandos, uma vez que estes poderão almejar a Educação Superior, sendo de suma relevância, portanto, que o estudante tenha tido contato com os pressupostos metodológicos da pesquisa científica pautada pelo viés crítico e dialético.

Para tanto, os mesmos (educandos) dependem de um processo de ensino e aprendizagem pautado por práticas pedagógicas que articulem a forma de lecionar com a escolha dos conteúdos historicamente produzidos e voltados para a formação humana, tendo como referência os pressupostos da pesquisa científica e buscando fomentar uma aprendizagem libertadora e para além das habilidades e competências outorgadas pela BNCC, documento de concepção idealista neoliberal de sociedade, com um enfoque anti escolar, além de não possuir “[...] fundamento histórico-crítico”. (PASQUALINI; MARTINS, 2020, p. 427).

Outro ponto que justifica a realização deste estudo consiste na percepção acerca dos espaços onde ocorre a prática da pesquisa científica no país, haja vista ser notória, na perspectiva de muitos sujeitos de diferentes regiões da sociedade brasileira, a noção de que a mesma acontece somente no âmbito do Ensino Superior, desconsiderando a prática da pesquisa científica nas etapas anteriores, como na do Ensino Médio, por exemplo, e assim não corroborando para que a pesquisa científica seja praticada no trabalho pedagógico de alguns professores da Educação Básica do país, conferindo ambiguidades quanto ao conhecimento acerca de uma prática pedagógica emparelhada com os conteúdos e formas de lecionar a partir do arcabouço dos princípios educativos da pesquisa científica e a partir da articulação entre os elementos teoria e prática.

Inferências comprobatórias dos fatos supracitados estão presentes na pesquisa realizada com brasileiros de diferentes regiões do país pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos – CGEE (2019), cujo objetivo foi entender a percepção dos brasileiros de diferentes regiões do país acerca da Ciência e Tecnologia, onde o resultado revelou que a percepção dos mesmos no que diz respeito às fontes que eles mais depositam confiança acerca da pesquisa científica consiste nos seguintes percentuais:

[...] médicos (49%), jornalistas (38%), **cientistas de universidades/institutos públicos de pesquisa** e/ou de empresas (34%), religiosos (29%), militares (12%), seguidos pelos representantes de

organizações de defesa do meio ambiente (9%), escritores (7%), artistas (2%) e políticos (2%). Por fim, 15% dos entrevistados declararam que nenhuma das opções os contempla e 3% não souberam ou não responderam a questão. (CGEE, 2019, p. 12. Grifo nosso).

Os dados expostos à população brasileira pela pesquisa da CGEE revelam que em nenhum momento a pesquisa científica é relacionada ao ambiente escolar da Educação Básica, fato este que nos faz entender ser a pertinência da presente Dissertação, que tem como preocupação central compreender a temática a partir do contexto escolar, especificamente no contexto do Ensino Médio público de Londrina-PR.

No que tange à necessidade da pesquisa científica na Educação Básica, certifica-se que esta é apontada em diferentes documentos oficiais, dentre os quais a Constituição Federal (1988), que em sua seção III do Art. 218, diz que o Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação, trazendo à tona, no seu § 3º, que o “Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa, tecnologia e inovação”. (BRASIL, 1988, p.128). Com isso subentende-se que o desenvolvimento científico deverá ser fomentado na Educação Básica, de modo que se tenha como foco a formação integral do cidadão.

Outro documento que também menciona a pesquisa científica na Educação Básica é a Lei Nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases-LDB, que na seção IV da Educação, do seu Art. 35, item IV, cita que uma das finalidades do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, é a “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. (BRASIL, 1996, p. 14). Dispondo também, no Art. 36, que o currículo do Ensino Médio:

[...] observará o disposto no § 1, item I deste Capítulo e nas seguintes diretrizes: § 1º- Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o aluno demonstre: I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna. (BRASIL, 1996, p. 15).

Salienta-se que a LDB/1996 também menciona a difusão dos conhecimentos produzidos pela Sociologia, porém, em nenhum momento se refere à obrigatoriedade da mesma enquanto disciplina da Educação Básica do país, fato que só vem ocorrer dez anos mais tarde, por meio do PARECER CNE/CEB Nº

38/2006, que tornou oficial a presença das disciplinas Sociologia e Filosofia no currículo do Ensino Médio, expondo também que:

A Filosofia e a Sociologia são explicitamente mencionadas, apenas, no art. 36, § 1º, inciso III, da LDB, o qual determina que o currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I do Capítulo II (onde está o art. 26) e as seguintes diretrizes: “Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre: I – (...); II – (...);.. III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 2006, p. 6).

O parecer também relata a forma como a Sociologia estava fragmentada nas concepções da LDB/1996 e também em outros documentos oficiais enquanto conteúdos transversais a serem trabalhados entre as diferentes disciplinas curriculares do Ensino Médio, demonstrando com isso, que dez anos após o fim da Ditadura que extinguiu essas duas disciplinas dos currículos do Ensino Médio, isto é, desde o advento do Estado “democrático” ainda não havia no campo oficial um projeto educacional no país que abordasse tanto os conhecimentos da Filosofia quanto os da Sociologia.

Somam-se a estes documentos as DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, PARECER CNE/CEB Nº 7/2010, que também mencionam a necessidade de equalizar a aprendizagem, garantindo que os conteúdos básicos sejam ensinados a todos, não deixando de levar em consideração os diversos contextos em que educandos estão inseridos, sugerindo o entrelaçamento entre trabalho, ciência, tecnologia, cultura e arte por meio de atividades próprias às características da etapa de desenvolvimento humano e escolar a que se destinarem, “[...] prevendo: I – as atividades integradoras de iniciação científica e no campo artístico-cultural, desde a Educação Infantil”. (BRASIL, 2013, p.50).

Com isso observa-se que os documentos e os pressupostos legais analisados nesta pesquisa evidenciam a importância e a necessidade da inserção da Iniciação Científica e da pesquisa científica no Sistema Educacional Básico do país, nos permitindo levantar a seguinte premissa: ante os expostos nos documentos oficiais, a escola, por meio do seu currículo e da ação pedagógica do professor da Educação Básica, pode se utilizar desse amparo institucional para mediar este contato entre professor, aluno e a pesquisa científica, bem como proporcionar

inúmeras estratégias que possibilitem o caminhar do processo educativo, problematizando, questionando, dialogando, ouvindo os educandos e ensinando-os a argumentar, contribuindo para a construção da autonomia e auxiliando os mesmos a expressarem seus pensamentos e sentimentos, de modo a permitir que apresentem para a sala de aula suas realidades, anseios e inquietações, para que o ponto de partida do ensino e aprendizagem no contexto coletivo seja contemplado com as expressões sociais, culturais, políticas, etc., vivenciados pelos sujeitos em sociedade.

Almejando uma melhor compreensão deste estudo, na subseção 1.1 é realizada uma reflexão inicial acerca da Sociologia na Educação Básica do Brasil, apresentado um sucinto retrospecto desta ciência e explicitando seu cenário e condição de intermitência, bem como um pouco de seus desafios para manter-se nessa etapa citada. Ainda nesta introdução, a subseção 1.2 discorre sobre o conceito de pesquisa científica enquanto princípio educativo à luz das definições de Demo (2006), definições estas empregadas como parâmetro no presente estudo.

No que diz respeito à Seção 2, esta aborda o conhecimento científico e seus paradigmas no contexto histórico, trazendo à tona um pouco do arcabouço que pautou o processo de desenvolvimento do conhecimento científico no contexto de diferentes paradigmas, com o intuito de salientar a importância desse processo ao desenvolvimento da ciência e da humanidade, bem como, explicitar a concepção de ciência e de paradigma que orienta este estudo, tendo como ponto de partida o mito e a razão, passando pelos paradigmas dos séculos XII, XV, XIX e XX.

A terceira seção, por sua vez, aborda a pesquisa científica e a formação docente e as implicações para o trabalho pedagógico no Ensino Médio, tecendo um debate envolvendo a pesquisa científica, o processo formativo e o trabalho pedagógico de professores do Ensino Médio público, problematizando sobre os motivos de os currículos da formação inicial não terem a pesquisa científica como cerne do processo formativo nas Licenciaturas.

Na quarta seção, são apresentados os procedimentos metodológicos e as categorias conteúdo e forma, as quais serviram enquanto parâmetro nas análises dos dados coletados, e na quinta seção, a apreciação dos dados, trazendo à tona, explicitando e discutindo os resultados das análises da presente dissertação, a qual busca compreender quais são as perspectivas dos professores de Sociologia acerca da pesquisa científica no Ensino Médio público de

Londrina-PR tendo como parâmetro as categorias conteúdo e forma.

Por fim, as considerações acerca dos resultados alcançados pelo presente estudo, onde se elencam questões referentes ao método dialético no processo de ensino e aprendizagem e sobre a necessidade e importância de conhecermos nossas práticas pedagógicas, posto que o conhecimento para essa abordagem teórico-metodológica acontece no movimento aparência e essência, cabendo ao processo de ensino-aprendizagem permitir aos sujeitos uma compreensão não alienada do movimento real dos objetos. Também são explicitados, nas constatações, problemas envolvendo o objeto de estudo e os documentos legais, com a escola e com o currículo e também com a pesquisa científica no trabalho pedagógico dos professores, na formação inicial, continuada e em serviço, como se seguem.

1.1 A SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: REFLEXÕES INICIAIS

O objetivo desta subseção não é fazer uso do anacronismo para justificar o presente momento de nossa história, pelo contrário, este sucinto retrospecto consiste na intenção de não deixarmos de lado questões importantes que fazem parte das formas pelas quais se estruturou a formação do Brasil, visto que, uma vez cristalizadas em nossas culturas influenciaram diretamente no modo como hoje pensamos e vemos o mundo, como hoje nos relacionamos e como hoje fazemos ciência e, de certa forma, no modo como hoje abordamos sociologicamente as questões sociais, culturais, econômicas, políticas e educacionais, dentre outros.

A Sociologia enquanto uma ciência de fundamental importância para a formação do público do Ensino Médio é uma questão central nos estudos de Fernandes (1980), o qual aponta que o ensino de Sociologia no curso secundário brasileiro “[...] representa a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e um meio ideal, por excelência, para atingir as funções que a ciência precisa desempenhar na educação dos jovens na vida moderna [...]”. (FERNANDES, 1980, p. 106).

No entanto, a Sociologia na Educação Básica do Brasil deve ser entendida a partir dos contextos históricos, políticos e culturais desencadeados no país, e que por isso não devemos deixar de citá-los, mesmo que de forma sucinta, pois fazem parte de nossa construção histórica enquanto humanidade brasileira.

Obras como Casa Grande e Senzala (FREYRE), Raízes do Brasil (HOLANDA), Formação do Brasil contemporâneo (PRADO JÚNIOR), Os Brasileiros (RIBEIRO), A Sociologia no Brasil (FERNANDES), entre outras, versam sobre a influência desse passado na formação brasileira. Com isso, as formas com que as raízes conservadoras foram sendo incutidas na estrutura do nosso desenvolvimento, o patriarcalismo, o processo secular anti pensamento científico e anti pensamento intelectual, a questão da escravidão, do abolicionismo; a condição de subdesenvolvimento, questões relacionadas à independência, entre outros, são elementos cruciais presentes nesses estudos e que nos auxiliam na compreensão do nosso passado, bem como na compreensão da influência deste passado exercida sobre o nosso presente.

Nesse contexto histórico, político e cultural, está presente a conjuntura do processo que deu passagem para o florescimento, mesmo que tardio, da ciência e de um pensamento científico vinculado a outros países, sobretudo os da Europa, por exemplo. São elementos que revelam a forma como aconteceu a passagem de um momento histórico para outro e, a partir disso, o surgimento das reestruturações e configurações sociais determinadas pelas novas necessidades de reinvenções ante a transição pela qual passou o Brasil.

A realidade que antecede o surgimento da Sociologia propriamente dita brasileira constitui-se em um contexto de uma sociedade conservadora e estratificada etnicamente, socialmente, economicamente e politicamente, desde sua colonização onde se cristalizou um tipo de formação humana, isto é, um processo que não partiu dos conhecimentos já construídos pelas massas populares no território nacional, mas sim, do meio eclesiástico e senhorial o qual ditou e incutiu as regras do jogo no imaginário e na perspectiva de mundo dos sujeitos do país.

Tais fatos emergem, se fortalecem e parcialmente se findam no período político que se inicia no século XVI e se estende ao século XIX. É nesse contexto onde são lançadas as bases de ensinamentos, de coerções e de punições levados a cabo por meio de um saber regido e sustentado pelo teor monopolizador do clero, explica Fernandes (1980). Neste sentido, o autor também salienta que:

[...] é interessante notar, entretanto, que foi o catolicismo, como religião letrada e institucionalizada, que transplantou para o Brasil um tipo de saber que não encontrava fundamentos na ordem social existente. A organização da sociedade colonial brasileira se baseava no princípio de estratificação interétnica. As camadas humanas submetidas à dominação senhorial, sob a

forma de escravização, foram selecionadas de populações nativas ou da África e não dispunham de meios para pôr em xeque a legitimidade da relação senhorial. (FERNANDES, 1980, p. 16).

Cabe pontuar que esse caráter conservador desse modelo de organização exploratório e escravocrata de sociedade, produto das grandes “descobertas” além-mar, ao impor uma condição de colônia, de estrutura escravocrata, de condição quase que totalmente agrária e de pensamento regidos nos dogmas da Igreja católica, acabara por levar a sucumbir partes da lógica do velho mundo, posto que as pressões movimentadas pelas organizações dos escravos e por meio da figura de Zumbi dos Palmares e iniciativas levadas a cabo por meio de outros abolicionistas, tais como: José Bonifácio, pioneiro da abolição; Eusébio de Queirós, que aboliu o tráfico de escravos; Visconde do Rio Branco, responsável pela Lei do Ventre Livre; dentre outros, tais como: Luís Gama, Antônio Bento, José do Patrocínio, Joaquim Nabuco, Silva Jardim, Rui Barbosa, André Rebouças etc., fizeram com que a questão da escravidão fosse colocada enquanto fato que não condizia com a realidade do país.

Outros fatos também foram responsáveis pela transição deste período marcado pelo pensamento clerical e senhorial para o do contexto do florescimento do pensamento científico no país, como, por exemplo, o novo cenário urbano que, aos poucos, dava o tom dos novos rumos e das novas necessidades, pautados noutros meios e modos de produção (trabalho “livre” e industrial). Cenário este que passou a exigir inovações de pensamentos ante tais realidades que se despontavam.

Para Fernandes (1980), tal processo não se aplica a todo cenário territorial brasileiro devido a sua grande extensão e diferenças: políticas, econômicas e culturais. Fato este que não permitiu uma amplitude das “[...] recentes inovações estruturais e institucionais que possibilitaram maior expansão e desenvolvimento autônomo do pensamento racional e da investigação científica na sociedade brasileira [...]”. (FERNANDES, 1980, p. 24). Neste sentido, o autor ressalta que até a metade do século XIX tais inovações estavam centralizadas em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Esses acontecimentos explicitam que a natureza das ocorrências dos fatos históricos e culturais do passado trazem à tona as contradições, as forças que se incumbiram de explicar o mundo a partir de seus vieses, de seus paradigmas

e a partir de seus interesses políticos específicos. Esse sucinto retrospecto, então, nos ajuda a compreender que “[...] O desenvolvimento da Ciência pode encontrar barreiras que nascem dos recursos materiais e humanos da sociedade [...]”. (FERNANDES, 1980, p. 13).

Os documentos legais citam que os educandos precisam dominar os fundamentos científicos ao final de sua formação na Educação Básica, então podemos pensar ser importantes que os profissionais que vêm atuar nesta etapa consigam desenvolver seus trabalhos docentes sob o viés da pesquisa científica, pois, um trabalho docente pautado por tal método pode fazer a diferença na vida do educando no que tange às futuras enveredadas destes em etapas posteriores da educação.

Ademais, levando em consideração que as diferentes ciências precisam pôr em prática seus conhecimentos, seus métodos e pressupostos, assim podemos indagar de que com as Ciências Sociais tal realidade não pode ser diferente, visto que os ensinamentos da Sociologia, da Antropologia e das Ciências Políticas construíram ao longo da história os seus conhecimentos acerca da sociedade e na formação de um pensamento social criativo, desnaturalizador, dos diferentes aspectos da realidade e também para o aprimoramento da educação, bem como, para a disseminação de seus conhecimentos para a formação de sujeitos capazes de intervir na realidade de maneira comprometida. Daí o fato de tais ciências possuírem seus diferenciais não só para o processo de entendimentos das relações sociais, políticas e culturais, mas, sobretudo, são importantes também para o andamento das práticas pedagógicas dos profissionais da educação contemporânea. Neste sentido, Fernandes (1980, p. 106) aponta que:

O ensino das ciências sociais no curso secundário seria uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social.

Entretanto, o contexto histórico do segmento educacional do país que envolve a Sociologia e suas práticas de pesquisas sociológicas no Ensino Médio, como já evidenciado, dão mostras de que desde sua gênese em cenário brasileiro é que a mesma tem sido alvo de projetos políticos e educacionais que proporcionaram e ainda proporcionam muitas instabilidades e incertezas de

consolidação à Sociologia enquanto disciplina do Ensino Médio, convergindo em impedimentos para que a pesquisa sociológica consiga exercer seu papel na Educação Básica brasileira.

No entanto, mesmo que de forma instável e intermitente como tem sido o processo de desenvolvimento do pensamento racional por meio da Sociologia enquanto disciplina no cenário educacional brasileiro, é inegável seu papel desempenhado na educação do país (FERNANDES, 1980), porém, desde o final do século XIX é que a Sociologia teve que se manter no campo da luta contra os diferentes cenários políticos, os quais ora permitiram, ora resistiram que este ensino saísse das academias e entrassem no Ensino Médio. Por isso este estudo compactua com o pensamento do autor supracitado quando o mesmo afirma que:

[...] o ensino de sociologia no curso secundário representa a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e um meio ideal, por excelência, para atingir as funções que a ciência precisa desempenhar na educação dos jovens na vida moderna. A difusão dos conhecimentos sociológicos poderá ter importância para o ulterior desenvolvimento da sociologia [...]. (FERNANDES, 1980, p. 106).

Fernandes (1980) também descreve os pormenores políticos, sociais, culturais e estruturais que permeiam o florescimento da Sociologia no país, explicitando que entre tantas barreiras como a estrutura escravocrata e posteriormente com a fase da industrialização, a Sociologia sempre fora colocada em xeque quanto a sua validade no ensino secundário brasileiro. Isso devido ora pela estrutura cultural, ora pelas barreiras de controles sociais de transmissão de conhecimentos, espaços estes demarcados e dominados pela religião e pelos pensamentos embasados no positivismo, porém, desde a fase em que os ensaios de compreender o Brasil já se caracterizavam como sendo os pioneiros na disseminação de um pensamento social brasileiro, se caracterizando enquanto descrição acerca do cenário geográfico, político, econômico e social do país, como sendo os primórdios da sociologia no país enquanto pensamento social, até a sua terceira fase onde se buscou definir o rigor do método científico que definiria por vez a Sociologia propriamente dita brasileira, é que a mesma tem contribuído para a ampliação da perspectiva dos sujeitos acerca dos cenários geográfico, social e educacional do país.

O autor também observa que uma estrutura rígida e fundamentada

no modelo de concepção tradicional manteve os entraves e o modo de pensar que negou e ainda nega que o papel desempenhado pela sociologia corroborou e corrobora para um pensamento mais aprofundado sobre as questões políticas, culturais e sociais do país.

Desconsiderar o papel da pesquisa sociológica no contemporâneo significa desconsiderar toda a bagagem de contribuição das Ciências Sociais no âmbito da produção do conhecimento científico, na prática de seus métodos, na influência das diferentes correntes teóricas de tais ciências, bem como, de seus diferentes elementos fundamentais para a perspectiva de nossa realidade cultural, social e também política. Acerca disso, Fernandes (1980, p.25) entende que:

A Sociologia, como os demais complexos culturais, pode ser encarada e analisada como um fenômeno histórico-cultural. Sob este aspecto, parece haver um duplo condicionamento social do conhecimento social sociológico. De um lado, a explicação sociológica pressupõe certa intensidade e coordenação dos efeitos produzidos por processos sociais, na esfera da secularização dos modos de compreender a existência humana ou o curso dos eventos histórico-sociais. De outro, a pesquisa e o ensino da sociologia exigem um complexo suporte institucional e estrutural, que se formou e se desenvolveu, nas sociedades europeias e nos Estados Unidos, em conexão com a formação e o desenvolvimento de ordem social capitalista. As duas conexões indicadas são índices de que o aparecimento e o florescimento da sociologia, nos tempos modernos, se vinculam a necessidades intelectuais de explicação do comportamento humano e do mundo, que possuem uma origem histórico-social e o sentido de uma mudança cultural.

Assim, ao se encontrar em condições de intermitência enquanto disciplina escolar, a Sociologia nos currículos da Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, tem sido alvo de debates e discussões desde a criação da escola pública no Brasil. O que ocorreu no período da ditadura militar (1964-1985) ao retirar essa disciplina dos currículos escolares não se difere muito do ocorrido no ano de 2017, quando a Lei Nº 13.415/2017 foi homologada, determinando a reforma do Ensino Médio e tornando o currículo flexível ao retirar a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia, Educação Física, Artes e Filosofia em determinados períodos, atacando fortemente o campo de conhecimento das ciências humanas.

O quadro 1 tem por finalidade mostrar as principais diferenças entre o antigo e o novo Ensino Médio para, na sequência, tecermos algumas breves observações acerca dos pontos apresentados em tal reforma., a saber: a questão do número reduzido de aulas da disciplina de Sociologia e o contexto de instabilidade e intermitência de ciência enquanto disciplina do Ensino Médio brasileiro.

Quadro 1 – O novo Ensino Médio

O que muda	Antigo Ensino Médio	Novo Ensino Médio
Carga horária	800 horas por ano	1000 horas por ano
Disciplinas	Português Matemática Biologia Física Química Filosofia Geografia História Sociologia Educação Física Artes Língua Estrangeira e Literatura	Obrigatórias: Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. Cinco áreas do conhecimento: I – Línguas e suas Tecnologias; II – Matemática e suas Tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV – Ciências Humanas e Sociais aplicadas; V – Formação Técnica e profissional.
Língua Inglesa	Não obrigatório	Obrigatório todos os anos de curso
Turno	Matutino, vespertino, ou noturno.	Proposta de escola em tempo integral

Fonte: Própria autoria. Quadro produzido com base na Lei 13.415/2017

Destarte, o que compõe os bastidores de tal contexto é o pensamento racional que ainda se pauta na concepção de que com a matemática, química, física e biologia é suficiente para formar o cidadão em sua completude, o que corrobora para uma instabilidade, ausência de uma efetivação da Sociologia que ainda não se afirmou enquanto disciplina de suma relevância nos currículos do Ensino Médio do país. Entender que uma educação pautada somente por estas ciências apontadas é o suficiente para formar sujeitos aptos a lidar com um cenário repleto de desafios, contradições e em constantes mudanças, é o mesmo que mostrar um interesse de formação que tem como finalidade atender as demandas do

capital, não do processo de formação humana, onde se tem uma compreensão mais crítica e apurada da realidade, do cenário político, social e cultural.

Torna-se evidente que o projeto e propostas colocados em vias de efetivação nesse cenário de um novo Ensino Médio foram condicionados pelas regras oficiais dispostas a atender a uma concepção de formação que conflita com os conhecimentos das ciências humanas, sobretudo nos anos iniciais da etapa final da Educação Básica, onde a Matriz Curricular para o Novo Ensino Médio torna essa questão mais tangível, expondo a baixa carga horária para disciplina de Sociologia, por exemplo, ou seja, apenas 2 aulas por semana (Ver Anexo 2), um número bastante reduzido quando se almeja que os educandos cheguem aos anos finais do Ensino Médio com conhecimentos pautados pela pesquisa científica, como pontuam os documentos oficiais.

As Ciências Sociais possuem relevâncias e podem proporcionar ao educando, por meio da pesquisa sociológica, um olhar problematizador, investigativo, desmistificador e, por fim, um olhar e postura crítico-dialética sobre questões do cotidiano, uma vez que nestas se encontram incutidos os conhecimentos e os pressupostos, como já mencionados, dos métodos e das teorias da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Políticos, tão caros ao desenvolvimento integral dos sujeitos inseridos no contexto educacional e também no contexto da sociedade contemporânea.

As questões já levantadas acerca do papel e do lugar que deve ocupar as Ciências Sociais na educação de base do país dão mostras do quão sensível tem sido esta situação para a realidade da Sociologia nos currículos desta etapa aqui em recorte, o Ensino Médio, onde podemos destacar: barreiras advindas de um pensamento tradicional que, encabeçados pela elite intelectual do país e pautados por um pensamento conservador, colocou e ainda coloca o pensamento científico produzido nas escolas como sendo obstáculos aos padrões patriarcais da educação no país, como já apontados nos estudos de Fernandes (1980).

Em se tratando de Sociologia infelizmente estas questões revelam uma constância de desafios ainda maiores envolvendo a disciplina, seja na formação do professor, seja enquanto disciplina do currículo do Ensino Médio, entre outros. Mas a realidade é que a mesma ainda não conseguiu consolidar suas bases teórico-metodológicas nesta etapa educacional do país.

Em outras palavras, é um contexto de intermitência que caracteriza

a relação da disciplina nesta etapa citada, onde a mesma, com frequência, tem sido alvo de retaliações políticas. Como apontou Marx ao afirmar que a história se repete, sucessivamente, como tragédia e como farsa, é assim que tem sido com a Sociologia, o que revela a importância de estudos e de pesquisas que direcionam seus esforços na direção de compreender as perspectivas de professores de Sociologia acerca da pesquisa científica nesta etapa educacional em questão, o Ensino Médio, com objetivos de contribuir para que entendamos os aspectos que envolvem as práticas pedagógicas de professores e como estes trabalham a pesquisa científica em seu dia-a-dia profissional.

Colocados em pauta os desafios da Sociologia na Educação Básica do país, passemos para a subseção seguinte, a qual trata do conceito de pesquisa científica como princípio educativo, conceito este que norteia o desenrolar do presente estudo. Na sequência, o estudo adentra-se na seção 2, onde as discussões acontecem acerca da ciência e seus paradigmas ao longo do desenvolvimento da humanidade.

1.2 A PESQUISA CIENTÍFICA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Acerca do conceito de pesquisa científica, elencamos as concepções de Demo (2006), uma vez que o autor traz em suas observações relevantes contribuições no que tangem ao seu entendimento do que seja uma pesquisa científica. Para o autor, a mesma precisa ser compreendida como princípio educativo, implicando na formação do estudante autossuficiente, crítico e autocrítico.

O conceito de pesquisa científica necessita ser compreendido não só “[...] como busca de conhecimento, mas igualmente como atitude política, sem reducionismo e embaralhamento, num todo dialético”. (DEMO, 2006, p.17). A pesquisa não acontece desvinculada da teoria e da prática, assim como também não se desvincula da cotidianização e do espaço político de instrumento de acesso ao poder, a níveis críticos da consciência social, enfim, como descoberta, criação de novas práticas e como princípio educativo, ou seja, é base de qualquer proposta emancipatória.

Demo (1982) define quatro tipos de pesquisas, a saber: a teórica, metodológica, empírica e a pesquisa prática. A pesquisa teórica se faz necessária pelo fato de não se caracterizar enquanto uma especulação vazia ou de uma

discussão teórica interminável, mas de cultivar a formação de quadros criativos de referência e espírito criativo, sendo que a falta destes postulados se caracteriza no traço do esvaziamento científico, pois, assim, não possui material de discussão, levando o pesquisador a descrever, repetir, mas não explicar.

Referente à pesquisa metodológica, esta consiste na preocupação com o rigor, com a profundidade científica, sem os quais causa a mesma mediocridade da falta de base teórica, não possibilitando ao pesquisador ver nada a além da própria ótica, porque volta à própria visão, e não ao trato que o objeto da pesquisa requer, não se criando mais nada.

A pesquisa científica, segundo Demo, se caracteriza pela experimentação da realidade, se utilizando de todas as técnicas de coleta, mensuração e manipulação de dados e fatos. O autor também ressalta que esta é a mais usual, e também a que tem sido comumente deixada de lado pelas Ciências Sociais por conta de paradigmas centrais Norte-Americanos.

A pesquisa empírica, por sua vez, faz uso da visão de mundo, onde a demarcação científica passa pelo teste da realidade empírica observável, privilegia a quantificação e a mensuração de uma proposta testada. No que diz respeito à pesquisa prática, o autor acentua que contém, na mesma, elementos da empírica, sobretudo no que tange ao teste da realidade concreta, porém, ultrapassa com referência ao conceito de prática, que é sempre político-ideológico, acentuando que não se trata de qualquer prática, posto que esta consista na prática político-ideológica, denotando, com isso, compromisso com a realização histórica, se diferenciando da prática do senso comum, isto é, consiste em uma prática cientificamente contextualizada, contendo elementos da descoberta científica.

A partir das colocações do autor, observamos que a pesquisa científica leva ao ato de questionar e que inclui outro ato, o de comunicar criticamente o próprio ponto de vista, corroborando para novos conhecimentos, onde são possibilitados aos sujeitos autonomia na produção de novos conhecimentos.

Ante a estes aspectos proporcionados ao conhecimento pela pesquisa científica, outras questões de cunho histórico também devem ser elucidadas para que a nossa compreensão seja ampliada, visto que não é fácil romper com as lógicas de ensino preestabelecidas pela sociedade ao longo dos tempos.

Assim, os aspectos formativos da pesquisa científica como princípio

educativo para a prática pedagógica dos professores podem e devem ser os caminhos possíveis no que se refere ao ponto de partida para a superação das antigas amarras presentes no sistema educacional dos dias atuais, posto que, por meio dos fundamentos científicos da mesma, possamos problematizar os currículos e os processos formativos que não versam sobre a realidade educacional do atual contexto social e cultural das instituições educadoras, ou seja, mudanças nos processos de formação dos docentes e transformações nas práticas pedagógicas devem consistir em possibilidades de problematizar o nosso cotidiano, de modo que consigamos, com isso, assumirmos como investigadores do nosso próprio campo de investigação e atuação em sala de aulas e que, a partir disso, estejamos aptos a sistematizar nossos dilemas e saberes, nossos métodos de trabalho, para que assim nos tornemos partícipes das decisões educativas como um todo, por meio de um projeto coletivo e em prol da sociedade.

Deste modo, compreendemos que a pesquisa científica como princípio educativo deve compor o processo de ensino e aprendizagem de diferentes níveis do sistema educacional, buscando romper com a fragmentação educacional, a qual não estabelece conexão entre teoria e prática, sem diálogo entre conteúdo e forma, e por isso sem compromisso com a emancipação dos sujeitos (professores e educandos) envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa científica enquanto princípio educativo deve ser o cerne nas práticas pedagógicas, a fim de promover a emancipação dos sujeitos, podendo transformar tanto a prática pedagógica dos professores sujeitos na produção e mediação dos conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem, quanto na formação dos educandos, que terão uma formação que lhes possibilitará vislumbrar a realidade nas mais diversas dimensões.

Também compreendemos que o ponto de partida desse processo deve ser o da etapa da formação inicial, a qual antecede as práticas pedagógicas de formação continuada e em serviços de professores, para que assim, a prática da pesquisa científica como princípio educativo aconteça de forma mais acentuada.

Para tanto, a pesquisa científica precisa estar presente nos currículos das licenciaturas como elemento central para que haja uma formação inicial de profissionais pautada pelos princípios da pesquisa científica, visto que uma parcela considerável desses professores são os que irão atuar na Educação Básica do país e que uma parcela destes não retornam seus estudos e assim acabam não

aprimorando suas práticas pedagógicas pautadas pela pesquisa científica.

Reitera-se que ter a pesquisa científica enquanto princípio educativo nas práticas pedagógicas dos professores de Sociologia é um ganho importante no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, uma vez que os mesmos estarão em contato direto com os conceitos e práticas científicas construídos cultural e historicamente ao longo dos tempos pela coletividade humana.

Em suma, consideradas as questões expostas nesta introdução, a seção 2 procura se aprofundar na história dos paradigmas a fim de esclarecer os elementos constitutivos do processo de desenvolvimentos dos diferentes tipos de conhecimentos que estruturaram a formação da concepção científica ao longo da história humana.

2 O CONHECIMENTO CIENTÍFICO NO CONTEXTO HISTÓRICO DOS PARADIGMAS FILOSÓFICO, RELIGIOSO E PEDAGÓGICO.

“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado [...]”
Karl Marx

A linha do tempo histórico dá mostras de que os conhecimentos foram tecendo suas complexidades na medida em que se desenvolveram novas concepções acerca de como entender e explicar o mundo. Por isso que voltar ao passado é buscar em suas características os modos de conhecimentos que determinaram cada período, é, também, buscar reconstruir o mapa por meio do qual é possível compreender os traços culturais e sociais transmitidos de geração a geração a partir de cada paradigma.

Neste sentido, esta seção objetiva trazer à tona um pouco do arcabouço histórico que pautou o processo de desenvolvimento do conhecimento científico no contexto de diferentes paradigmas, quais sejam: filosóficos, religiosos e pedagógicos; com o intuito de salientar a importância desses nos processos do desenvolvimento da ciência e da humanidade, bem como, explicitar a concepção de ciência e de paradigma que orienta este estudo.

O processo histórico nos mostra a constante busca humana pela superação de situações desafiadoras à manutenção da vida em coletivo, e por meio das revoluções cognitiva, agrícola e científica é possível compreender um pouco do percurso e os motivos dessas buscas. Segundo Ahari (2017), a primeira situação acima citada permitiu ao ser humano acumular, conduzir e remeter informações quanto ao contexto do qual era pertencente, de uma maneira abrangente, permitindo e desenvolvendo a relação do tangível com o abstrato. Já a segunda, a agrícola, promoveu um desenvolvimento ambíguo, pois, por um lado, promoveu a possibilidade de suprimento alimentício constante, todavia criou as necessidades como o labor cotidiano, a proteção para a “riqueza” acumulada e uma limitação alimentícia quanto à diversidade dos alimentos. Por fim, a revolução científica, como consequência da indagação em relação ao saber tido na época como majoritário e, de certa forma, como o único saber.

Acerca desses acontecimentos, Lukács (2004) pontua que os

mesmos não teriam ocorrido não fosse o aprimoramento da consciência por meio do trabalho, onde o autor entende que esse é o momento de superação humana de suas condições biológicas primitivas. A partir desse momento em diante, o homem passa a aprimorar suas adaptações ao meio e a modificar conscientemente estas adaptações em proveito do desenvolvimento do ser histórico e do meio social.

O desenvolvimento da consciência humana está interligado ao desenvolvimento das percepções acerca dos objetos materiais e imateriais que, por meio da linguagem e de outros símbolos determinantes nas diferentes formas de interações sócio-histórico-culturais, permitiu ao homem se apropriar do conjunto de objetividades (arte, fala, língua, ciência, literatura, etc.) historicamente produzido (VIGOTSKI, 2001). Isso implica que essa relação entre homem, trabalho e natureza se intensificou a ponto de desencadear o desenvolvimento da percepção humana, categoria central na historicidade da humanidade, para o entendimento da totalidade e da essência dos fenômenos e à humanização do homem (MARX, 2004).

Neste sentido, os aspectos históricos que pautam o desenvolvimento do conhecimento científico, isto é, o processo percorrido pela humanidade no âmbito do desenvolvimento dos diferentes tipos de conhecimentos e das formas de ver e de explicar o mundo e a origem das coisas são os assuntos abordados nesta segunda seção.

Este esforço tem por objetivo reforçar o entendimento acerca da existência de um processo contínuo de experiências que foi primordial para as percepções de mundo do homem. Espaço e tempo estes que guardam a historicidade dos elementos que explicitam como que as percepções acerca das questões ao longo dos diferentes contextos foram sendo desdobradas não só na concretização do conhecimento, mas também no da pesquisa científica.

Por isso, esta seção busca trazer à tona, mesmo que de forma sucinta, os principais aspectos que deram consistências ao nascimento da ciência, e aos paradigmas, que juntos se tornaram um dos conhecimentos produzidos pelo homem acerca do cosmo, do todo e das partes que constituem o cenário de relações materiais e culturais. Um processo que ora avançou em suas conquistas, ora não conseguindo obter avanços, ora caindo em retrocessos. E isso explica um pouco da forma como a ciência se deparou e ainda se depara com concepções de mundo divergentes na explicação e no entendimento dos fenômenos sociais, culturais, econômicos, etc. Neste sentido, Camargo (2010, p. 93) chama a atenção para o fato

de que:

A ciência é uma das formas, não a única, do conhecimento produzido pelo homem no decorrer de sua história, sendo, portanto, determinada pelas condições materiais do homem. Nas sociedades mais remotas, a ciência caracteriza-se por ser a tentativa do homem compreender e explicar racionalmente a natureza. Esta forma de compreender e explicar é que muda de tempos em tempos.

É sob a lente dos paradigmas que a humanidade passou a conceber o mundo, a conceber o que tinha como verdade, a conceber o certo ou o errado, ou seja, fomos sendo levados a trilhar por caminhos preestabelecidos por paradigmas que ainda interferem na percepção e explicação de mundo.

De origem do grego, o paradigma (*parádeima*) significa:

[...] modelo ou padrão, determinou e ainda determina a forma em que o homem lê o mundo conforme seus paradigmas e consegue, com essa “lente”, distinguir o certo e o errado, ou ainda, saber o que é cientificamente aceito ou não pela comunidade. Os paradigmas sempre orientaram nossas escolhas, nossos olhares. (CAMARGO, 2010, p. 93).

Os primeiros paradigmas se iniciam com a história humana, onde a existência de obstáculos para a sobrevivência se transformou em desafios a serem superados, isto é:

[...] A necessidade forçou o ser humano primitivo a observar o seu habitat ou seja, as plantas, os animais etc. -, a criar objetos simples e a começar a praticar a arte da cura. E, para satisfazer suas curiosidades, por meio da imaginação e interpretação, criou mitos que explicavam a peculiaridade dos acontecimentos. Segundo a experiência da vida cotidiana, o homem compôs cultos mágicos para favorecer os espíritos, que, de acordo com suas concepções, dirigiam as forças do mundo. Foram introduzidos conhecimentos de astrologia e numerologia, entre outros. (FACHIN, 2007, p.7).

As formas iniciais de explicar os fenômenos naturais ocorreram por meio dos mitos, os quais eram atribuídos ao divino, aos deuses, onde a verdade era uma revelação divina incontestável e com isso iniciando as primeiras explicações de mundo em que a organização da vida social e do mundo psíquico tinha por bases paradigmáticas a existência do real e o mundo sobrenatural (CAMARGO, 2010).

O mito, do grego *mythos*, narrado por uma autoridade máxima e por isso incontestável e inquestionável, consistiu numa busca de explicar a origem das coisas, da terra, dos homens, da morte, entre outros (CHAUÍ, 2013).

Tal modelo paradigmático de explicação do mundo e da existência das coisas, tido como único e verdadeiro para a época, foi contestado com o advento do modelo de conhecimento filosófico dos séculos VII a VI a.C, na Grécia da Era da Teoria do Conhecimento Clássico, em que novas formas de compreender e explicar o mundo floresceram dando novos rumos ao processo da percepção de mundo e das coisas (FACHIN, 2007).

Iniciado na Jônia, Ásia Menor, com Tales de Mileto e na Magna Grécia, sul da Itália, no século VI a.C., este paradigma, movido pela razão e pela metafísica, logo se expandiu para outros territórios. Na Grécia destacam-se Sócrates (por volta de 469-399 a), Platão (mais ou menos 427-347 a.C.) e Aristóteles (por volta de 384-322 a.C.), pensamentos estes que se difundiram enquanto tradição que dura até os dias atuais (FACHIN, 2007).

Para Gamboa (2011), a busca por formas mais precisas e rigorosas de obter respostas para as indagações, dúvidas, etc., fez com que surgisse na Grécia antiga a *episteme* (ou ciência), que desencadeou outras questões que consistiam em se estabelecer uma nova organização social, em como formar os cidadãos à construção da nova sociedade, entre outros.

A partir dessas questões, entre os séculos VIII e VII, surge a organização da “*Polis*” (cidades), em substituição a “*Demos*” cujo qual se formava ao redor da realeza (GAMBOA, 2011). De acordo com o autor, a “palavra” ganha destaque sobre os outros instrumentos de poder no sistema da *Polis* e era na *Ágora* (espaço político) onde o público se reunia para decidir sobre diferentes questões, mas sempre tendo como base as forças da palavra. E quem dominava o “*logos*” (palavra, discurso, razão) tinha o reconhecimento de estar com a verdade.

Importante destacarmos desse período clássico da filosofia a sua contribuição para a concepção problematizadora acerca do conhecimento sobre a existência das coisas, do mundo e da nossa existência, por meio do mundo realista aristotélico que teve como ponto de partida os objetos reais, e por meio do mundo idealista platônico que teve como ponto de partida os objetos a partir das ideias. Em suma, esse novo paradigma trouxe no seu bojo a reflexão, a crítica analítica e sistemática em torno de todas as coisas, objetos reais e sobre questões ideais que pautam o pensamento humano (CAMARGO, 2010).

Entretanto, por outro lado,

Nesse período acreditava-se que a natureza tem uma ordem, uma causa e um efeito e tudo podia ser explicado como parte dela, pois a verdade está nela contida. A verdade, portanto, se daria pelo uso da razão. Desta forma, a ciência caracteriza-se pela abordagem racional, discursiva e demonstrativa. Nesta perspectiva, o sujeito desaparece por completo, na medida em que a razão elimina o mundo sensível e o mundo das percepções, desconsidera as circunstâncias e o contexto. (CAMARGO, 2010, p. 93).

A partir dos expostos podemos perceber que ao longo dos séculos o ser humano foi construindo suas bases acerca da aproximação e também do distanciamento entre o sujeito e objeto, entre a razão e a existência concreta do sujeito ante as concepções de mundo, de homem e de ciência. No entanto, como o movimento histórico não é estático, esse período que caracteriza o segundo momento paradigmático passa a coexistir com outra forma de ver estas questões, agora sob o viés do paradigma que predominou na Idade Média.

O paradigma predominante na Idade Média (século V ao XV) foi imposto pela Igreja católica, que influenciou profundamente a concepção de homem em relação ao mundo por meio da concepção do Teocentrismo, isto é, Deus no centro da relação entre homem e natureza. Nesta relação, “[...] o homem é concebido como criatura de Deus e se define na relação como absoluto. A verdade se dá pela fé, pelas Escrituras Sagradas”. (CAMARGO, 2005, p. 94).

No final deste período, com o advento da visão do Antropocentrismo, emergiu a contraposição desse paradigma, com a centralização no homem como sendo o centro das relações, da ciência e de seus paradigmas, não mais a figura divina. Essa passagem do Teocentrismo para o Antropocentrismo é importante por alguns motivos. Primeiro por se tratar do processo em que se passou a dar centralidade aos sujeitos na relação, e segundo por ter representado o momento que inaugura o processo de transição que representa uma ruptura de séculos de domínios da igreja católica e um novo advento da ciência que, por meio da revolução científica e por meio das ideias de Copérnico, “[...] a ciência enfrenta a Igreja em um dogma de mais de mil anos. Sua maior contribuição assenta-se na premissa de que o homem e a Terra não eram o centro do Universo e que a Terra era quem girava em volta do Sol”. (Ibid.).

Essa ruptura lança o homem e suas concepções de mundo rumo aos novos contextos, aos novos olhares para a ciência, bem como para os seus instrumentos científicos, ou seja, um novo paradigma está em vigência e, para tanto,

uma nova história em curso pede passagem, a história dos grandes feitos, as consideradas grandes conquistas dos períodos que caracterizam o cenário do final do século XVII e início do século XIX, movidos pela abordagem empírica de ciência.

Os paradigmas que caracterizam o final do século XVII e início do século XIX são considerados enquanto transição para a sociedade moderna, um contexto bastante tumultuado por representar o novo, o desconhecido e também tumultuado no sentido de crises causadas pela expropriação dos camponeses dos meios de produção e pelo advento de uma classe trabalhadora nas condições de trabalho “livre”, a qual passou a vivenciar um mundo pautado pelo modo de produção industrial demarcado pela precarização do trabalho, pelo trabalho infantil, pela desigualdade emergente no sistema capitalista de produção, isto é:

O operário abandona o capitalista ao qual se aluga tão logo o queira, e o capitalista o despede quando lhe apraz, desde que dele não extraia mais nenhum lucro ou não obtenha lucro almejado. Mas o operário, cujo único recurso é a venda de sua força de trabalho, não pode abandonar toda a classe dos compradores, isto é, a classe capitalista, sem renunciar à vida. Não pertence a tal ou qual patrão, mas à classe capitalista e cabe-lhe encontrar quem lhe queira, isto é, tem de achar um comprador nessa classe burguesa. (MARX, Trabalho Assalariado e Capital, I apud LOMBARDI, 2011, p. 32).

Importante lembrar que os paradigmas evolucionistas se fortaleceram nesse período, e que, uma vez pautados numa percepção de mundo eurocêntrica e etnocêntrica, conceberam os rumos tomados pela humanidade como tendo uma única direção em seu processo evolutivo, concepções estas que deram margem para a dominação de outras culturas tidas na linha evolutiva da época como sendo menos evoluídas e por isso passíveis de serem descaracterizadas, dominadas e conseqüentemente exploradas (CASTRO, 2009).

Morgan, Tylor e Frazer são considerados os representantes do evolucionismo cultural, escola antropológica cuja preocupação central não era com o rigor científico, posto que mesmo os relatos de viajantes, missionários, comerciantes ou observadores superficiais podiam ser utilizados como evidência científica para justificar a linha da evolução, que iam dos mais simples aos mais complexos, explica Castro (2009).

De modo geral, também cabe destacarmos as concepções de ciência levadas a cabo no século XX, com destaque ao pensamento de Popper, pautado na fenomenologia, e as concepções de Thomas Kuhn, que defendeu que a

ciência normal seria aquela regida por um único paradigma.

Para Popper só pode ser considerado científico o conhecimento que pode e deve ter sua validade em sua falseabilidade, ou seja, que pode ser submetido a uma análise mais aprofundada, em contraposição ao pensamento não científico, que não oferece condições de testagens e, por isso, não sendo considerado como falso. Há, neste autor, o problema da demarcação, ou seja, o problema da distinção entre afirmações das ciências empíricas, ou afirmações científicas, e outras afirmações de caráter religioso, metafísico ou simplesmente pseudocientífico.

Para Popper, este critério da demarcação é o da testabilidade ou refutabilidade de uma teoria, isto é, o que define o *status* científico é a sua capacidade de ser refutada ou testada (MOREIRA, 2011). A partir das observações deste autor, considera-se que é inaugurada a discussão acerca do que a ciência representa para a sociedade moderna.

Por outro lado, Kuhn centraliza a discussão acerca do conceito de paradigma para o entendimento considerado como ciência, isto é, “[...] O estudo dos paradigmas, muito dos quais bem mais especializados do que os indicados acima, é o que prepara basicamente o estudante para ser membro da comunidade científica determinada na qual atuará mais tarde”. (KUHN, 1962, p. 30).

Assim como Popper, Kuhn aborda um método de demarcação para um conhecimento de natureza científica e que o representa como tendo de ser um único paradigma suficiente para apoiar as tradições da ciência moral, tendo de estar sempre ligado aos embasamentos experimentais.

Partindo do mito como forma de explicação de mundo, passamos pela concepção racionalista de explicação e pela razão e chegamos, assim, aos paradigmas da Idade Média, que, por meio da passagem do Teocentrismo ao Antropocentrismo, conseguiram transformar a maneira de conceber a posição do homem em relação aos fatos explicados pelo dogma da igreja católica, dando passagem para o advento de novos paradigmas.

Acerca destes diferentes tipos de conhecimentos, de concepção de ciência e de paradigmas, destacamos o paradigma do Materialismo Histórico-Dialético, o qual nega a objetividade alcançada pelos empiristas e, ao mesmo tempo, nega o conceito de ciência que não se pauta na percepção do objeto.

O paradigma de ciência para o Materialismo Histórico-Dialético

busca analisar a essência de objetos concretos, das relações estabelecidas entre sujeito e objeto no âmbito real, partindo das contradições e dos processos históricos que expressam a luta de classe na sociedade de produção capitalista.

Nas perspectivas do paradigma do Materialismo Histórico-Dialético, a sociedade capitalista de produção escamoteia os direitos de liberdade dos sujeitos, roubando-lhes o tempo de vida para a realização de outras atividades que não sejam as de caráter produtivas de mais-valor, que não sejam as que acontecem no chão da lógica mercadológica de relações, e com o intuito de enquadrá-los numa condição de alienação, de passividade crítica ante sua precária condição de vida, de exploração e na condição de massa de manobra da ideologia da classe dominante vigente no poder, interfere na urgência da emancipação dos sujeitos ante tais amarras.

Essa emancipação só será possível por meio da apropriação dos conhecimentos científicos historicamente elaborados e objetivados por meio do paradigma do processo educativo, por meio do conhecimento de sua formação enquanto ser social, por meio de uma formação humana que resgate sua essência e sua consciência de totalidade, de liberdade e enquanto ser coletivo, participe das conquistas que dizem respeito ao todo.

Importante que saibamos que os caminhos para esta emancipação já existem, basta que as coloquemos em prática por meio de nossas vivências, por meio da nossa atitude indagativa, problematizadora e por meio da nossa consciência política e de classe empregadas nas práticas pedagógicas mediadas por nós professores em sala de aula, uma vez que somos os responsáveis por desenvolver nos educandos a sua perspectiva de vida, de mundo, das relações sociais, das lutas de classes, das desigualdades, entre outras tantas relações e conceitos que configuram a sociedade na qual existem inúmeros desafios a serem superados no plano das relações concretas e por meio do acesso ao conhecimento cientificamente elaborado pela humanidade ao longo dos tempos. E isso consiste em um compromisso de não omissão dos fatos históricos ocorridos no passado e que ainda interferem nas relações do presente, ou seja, o ser humano que se almeja formar precisa ter como referência a sua natureza social, política, cultural e histórica.

Segundo Lukács (2004), aquilo que fora filosoficamente decisivo na atividade de Marx consistiu no fato de o mesmo ter na ontologia do ser social a perspectiva nos pressupostos do seu método, o Materialismo Histórico-Dialético, por

meio do qual a síntese do sujeito inserido nesse processo histórico é produzida por meio da relação dos indivíduos com o trabalho, num caráter objetivo, onde todo ser produz e é ao mesmo tempo produto de contínuas e históricas transformações, de modo algum existindo por si mesmo, mas sim, por meio das relações concretas e coletivas que determinam a condição de sua existência.

Nesse paradigma, o que diferencia o homem dos animais é a sua capacidade de produzir e reproduzir as condições necessárias à sua existência por meio de seu trabalho. E esse processo de construção e desenvolvimento da humanidade sempre se pauta na historicidade construída por outros homens, os quais, *a priori*, objetivaram a cultura de determinado contexto histórico, político e social.

A formação do ser social na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético consiste numa formação humana que não acontece fora do seu contexto de relações concretas, de relações reais e estabelecidas entre indivíduos e natureza e destes para com a sociedade, numa relação dialética. E isso converge na construção histórica do ser ontologicamente social.

Para Duarte (2001), a relação homem versus natureza enquanto princípio ontológico é fundamental para um salto determinante na passagem sem ruptura da evolução da vida sobre a face da terra, como história da natureza orgânica, para a história social. E esse salto configura-se no início de uma esfera ontológica qualitativamente nova, a da realidade humana enquanto realidade sócia histórica.

Por outro lado, o processo de exploração e alienação se intensifica com o advento do sistema capitalista de produção e, com isso, ganha forma desumana de relação, isto é, o trabalhador é expropriado dos meios de produção ficando apenas com a força de trabalho. Acerca disso, Marx (1978) afirma que a forma com que aconteceu a expropriação dos meios de produção tornou o homem num ser alienado. Alienação esta que consiste não só na expropriação dos meios de produção, como também na expropriação da concepção e percepção de totalidade, de sua própria essência de coletividade e também da consciência de classe.

Com isso percebe-se que a trajetória humana perpassa por vários níveis e estratégias de transformação até chegar ao ponto de as relações serem pautadas pelas trocas de experiências a partir da apropriação do saber, do conhecimento, isto é, fica patente que não se nasce professor e é devido ao acesso

destes conhecimentos sistematizados e acumulados ao longo da história humana e passados às novas gerações por meio da educação que se torna um profissional da educação. Ou seja:

Para se formar como indivíduo humano, cada pessoa deve se apropriar da riqueza material e espiritual produzida pela humanidade. No caso da educação escolar trata-se, principalmente, é claro, da riqueza espiritual, da transmissão de conhecimentos. Mas a vida do indivíduo não se limita à riqueza espiritual. A base da formação da individualidade é a apropriação da materialidade socialmente produzida sem a qual a vida humana não existe. Mas essas duas coisas não se separam. A apropriação da riqueza material exige conhecimentos e a apropriação de conhecimentos ocorre sempre em determinadas circunstâncias materiais, a começar da materialidade do corpo humano. O indivíduo deverá, portanto, se apropriar da riqueza humana tanto em suas formas materiais como em suas formas imateriais. Essa riqueza existe como resultado do processo oposto ao processo de apropriação, que é o de objetivação. (DUARTE, 2013, p. 65).

Uma vez que a educação (enquanto trabalho imaterial) é inerente ao processo de construção e constituição da sociedade e da própria construção do homem enquanto ser social, esta também deve voltar-se para a formação humana dentro da concepção de homem emancipado, visto que no contemporâneo torna-se imprescindível que tomemos o processo histórico da formação humana enquanto aporte teórico metodológico para entendermos as novas formas de organização da sociedade em torno da educação escolar e acerca das novas formas de organização curricular, haja vista que é a partir dessa construção do ser social que podemos observar o quanto o homem (no sentido mais geral do termo, gênero humano) foi paulatinamente sendo alienado não só dos meios de produção, como também dos bens culturais por ele produzidos.

Neste sentido, o paradigma do Materialismo Histórico-Dialético nos auxilia no entendimento do processo histórico de formação do homem e nos possibilita entender também sobre as convergências das contradições desse processo, uma vez que Marx afirma que em todas as sociedades estiveram presentes as lutas de classes, porém, é com a sociedade capitalista que a alienação no processo de produção ganha proporções desumanas, uma vez que, além de o trabalhador perder o contato direto com os meios de produção, o mesmo também se torna num apêndice do processo produtivo por deixar de possuir os meios de produção (as ferramentas, o lugar onde são produzidas as mercadorias, o quanto produzir e o tempo para produzi-las).

Então, entender este processo é o ponto de partida para que tenhamos consciência de que o trabalhador, no sistema capitalista, vende vida no processo de produção, sistema cujo qual lhe tira o tempo à cultura, à família, aos estudos etc., isto é, no trabalho de exploração, o homem não se sente mais homem, mas sim, uma coisa, uma mercadoria vendida ao capital, ao dinheiro que lhe permite apenas a sua sobrevivência.

Por outro lado, para que consigamos nos desvencilhar de tais amarras que o sistema capitalista de produção nos impõe, antes é preciso que superemos a forma de propriedade privada, o capital em sua forma particular de ser, pois, uma vez que a riqueza é produzida coletivamente, não nos restam dúvidas de que esta deve ser apropriada no âmbito da coletividade, não no âmbito do particular, pelo burguês, em seu modo de existência alheia ao homem e à sua ontologia histórica.

Assim,

Tal como a propriedade privada é apenas a expressão sensível do fato de que homem se torna objetiva para si e, ao mesmo tempo, se converte bem mais em um objeto estranho e inumano, do fato de que a exteriorização de sua vida é a alienação de sua vida e sua efetivação sua desativação, uma efetividade estranha, a superação positiva da propriedade, isto é, a apropriação sensível pelo homem e para o homem da essência e da vida humanas, do homem objetivo, das obras humanas, não deve ser concebida só no sentido do gozo imediato, exclusivo, no sentido da posse, do ter, o homem apropria-se de seu ser global de forma global, isto é, como homem total [...]. (MARX, 1978, p.11).

Para Marx é preciso superar esse sistema capitalista dando lugar à outra forma de organização da sociedade, de forma que as desigualdades entre as classes deixem de existir, fomentando a inexistência de lutas de classes, onde não exista mais o Estado e, por fim, não exista mais a exploração de uma classe sobre outra.

Para tanto, o autor vê no comunismo a expressão positiva da propriedade privada superada, sendo a apropriação da vida e do modo de existência e a determinação do trabalhador não superada, e finalmente pronuncia-se este movimento por uma oposição da propriedade privada, dando lugar a propriedade privada geral.

Diante disso, devemos ter consciência de que o capitalismo compromete todo e qualquer projeto de formação humana que vise uma

emancipação dos sujeitos. Sendo assim, tornam-se emergenciais novas formas de se conceber o mundo ao nosso redor, onde devemos lutar por projetos coletivos que visem um mundo humano, sem desigualdades e não pautado na exploração. E isso não será possível senão por meio de uma educação humana, por meio de um paradigma pedagógico humanista e que vise superar os desafios e, assim, criar possibilidades de formar sujeitos críticos, emancipados e coletivos.

Dessa forma, quando pensamos na perspectiva ontológica do ser social não tem como relacioná-la com a visão capitalista, pois, a primeira vê o trabalho como princípio educativo, enquanto a visão capitalista (lógica formal) percebe apenas o trabalho como produto.

Por isso, percebe-se que a preocupação principal do sistema de produção capitalista é a de formar o profissional para o mercado, com a intenção de que se desenvolvam e potencializem suas aptidões e que se mantenham empregados, ou seja, que sejam flexíveis e que se adaptem às oportunidades do mercado pautado na lógica capitalista de produção.

Deste modo, tem-se um perfil de indivíduo mais passivo, contemplativo, mais disposto a consentir e a permitir do que a indignar-se e a se questionar. E o grande perigo de se ter cada vez mais indivíduos agindo assim é que o único compromisso deles será o de pensar em si próprios e a perpetuar a lógica do sistema capitalista de produção.

Oposto a isso, a problemática da formação ontológica do sujeito social como propõe a epistemologia crítica que a sustenta, requer, portanto, que se reconheçamos duas premissas: a) que o estudo das contribuições teóricas baseadas no Materialismo Histórico-Dialético constitui o fundamento para a emancipação, possibilitando ter como síntese um sujeito comprometido com a transformação social; e b) que no processo de formação do sujeito, a práxis seja um elemento mediador no processo de ensino e aprendizagem.

Com isso destacamos que essa possibilidade de materialização no plano concreto da formação de sujeitos emancipados existe. No entanto, requer que consideremos que o Estado e seus aparelhos limitam e condicionam as ações de libertação e, agindo assim, sempre procurará impedir qualquer manifestação contra hegemônica, mas que convenhamos que não seja impossível escapar completamente dessa alienação, haja vista que é possível buscar irromper em meio a brechas existentes, pois, tais esferas não conseguem atender-se a tudo e a todos.

Por isso, a esperança é a de que sempre há de se ter espaços e sujeitos trabalhando para questionar as contradições e, a partir disso, desconstruir as “(in) verdades” que a ideologia dominante tende a impor a todos. A formação ontológica do sujeito social, portanto, refere-se à atividade humana que possibilita essa transformação de postura nos sujeitos.

Continuando nessa linha de raciocínio, certificamos de que, uma vez cientes que a educação retrata a luta de classes e sua proposta não se revela apartidária como intenta a ideologia dominante, os sujeitos formados na perspectiva ontológica do Materialismo Histórico-Dialético no contexto da educação escolar poderão estar mais dispostos a transformar o seu entorno e, a partir disso, esforçarem-se em possibilitar aos sujeitos a consciência, a liberdade de uma interpretação crítica de um mundo desigual que os cercam e que os incitam, possibilitando o esforço na busca por mudanças políticas, econômicas e sociais por meio da educação pautada pela pesquisa científica.

É dessa maneira que o sujeito emancipado poderá assumir o papel de um intelectual envolvido com a totalidade, como salienta Saviani (2003, p. 31):

Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

Sendo assim, a formação do sujeito na perspectiva ontológica surge como uma preocupação relevante (uma carência social) dado o contexto educacional, político e social no sistema vigente. Nessa perspectiva, portanto, concebe-se como equivalentes da formação ontológica os aspectos do domínio conceitual-atitudinal-procedimental, teórico, prático e lógico, haja vista que a sociedade capitalista tem como princípio a formação do sujeito individualista, produtivo, competitivo e empreendedor – concepções de ideários pedagógicos alienantes, em que as questões políticas não são contempladas em suas razões de existência e intensões.

É preciso frisar que estas abordagens apenas tratam de oferecer ao indivíduo um receituário para o desenvolvimento de suas qualidades, com o claro foco no individualismo, no ter, tendo como princípio teórico e metodológico a formação de sujeitos numa perspectiva capitalista e voltada ao mercado de trabalho

e, por isso, passíveis de aceitar contratos e condições de trabalhos precários e incoerentes com uma vida digna de liberdade, de desenvolvimento de suas qualidades vitais enquanto ser humano, sendo condicionada a uma lógica do consumo e do descarte, lógica essa que se movimenta e pensa na contramão da formação do ser social que, como já evidenciado, é uma formação que tem em sua construção os desafios pelo homem conscientemente criados e por meio de um processo de relação concreta com a natureza e com a sociedade, possibilitando uma totalidade e uma universalização aos sujeitos históricos por meio de sua atividade vital, o trabalho, ou seja, “A atividade vital humana deve ser compreendida como processo sustentado por uma ideia de ações e relações que articulam o indivíduo à coletividade”. (MARTINS, 2015, p 43).

As potencialidades e as capacidades são criadas no processo histórico-social, onde o homem objetiva-se nos produtos de sua ação e se apropria de tais objetivações na universalidade de suas funções sócio-históricas, promovendo sua liberdade, num sentido abstrato-negativo, libertando-se de determinações limitativas, ou seja, apenas o homem pode preparar seu futuro (abstração) pela transcendência de seu presente (negação), bem como, no concreto-positivo, que representa a objetivação das forças produtivas humanas sobre as forças da natureza, domínio este por meio do qual pode orientar teologicamente sua atividade (práxis transformadora), explicita Martins (2015).

Com isso, observa-se que não há outro caminho para a emancipação do homem senão pelo meio da superação do sistema capitalista de produção e pela apropriação dos conhecimentos científicos construídos historicamente (DUARTE, 2014), senão, também, por meio do entendimento das categorias dialéticas que ancoram a formação e desenvolvimento do psiquismo humano (MARTINS, 2015).

Ante a essa complexidade que envolve a formação humana, portanto, entendemos que o processo de humanização, isto é, o processo de objetivação dos conhecimentos escolares construídos historicamente pela humanidade também é complexo e envolve um planejamento, sobretudo na escolha dos conteúdos interessados em possibilitar um ensino e aprendizagem que proporcionem o desenvolvimento das potencialidades dos educandos em suas várias dimensões, em suas totalidades, onde os objetivos finais sejam os de construção de caminhos que levem à concretização de uma nova sociedade

pautada na igualdade entre os sujeitos, pautada na não exploração de uns sobre outros, enfim, uma sociedade movida por um sistema de produção que não roube vida, mas que nos permita viver ao invés de sobreviver e que nos permita conjugar a liberdade plena e livre da alienação.

Disso decorre a importância de uma educação em prol de levar aos educandos o conhecimento científico planejado, elaborado, sistematizado e compartilhado por meio da mediação do professor, mediação que deve ser pautada pela pesquisa científica, posto que esta, enquanto princípio educativo contemplará as funções específicas das práticas pedagógicas dos professores e a função de mediação entre o conhecimento escolar e a realidade cotidiana da sociedade.

Concluindo esta seção, adentremos em alguns pormenores da sociedade contemporânea que, por sua vez, entende que o paradigma de ciência é representado pela epistemologia, na qual a teoria precisa estar relacionada com a prática que, no bojo dessa sociedade, nasce uma abordagem investigativa do sujeito, onde o conhecimento é concebido como mudança de percepção, considerando a historicidade e o social na concepção de homem e de mundo.

Para Camargo (2005, p.100), “[...] É por meio dessa ligação social e histórica, mediada pela linguagem, que se define o conteúdo da ligação histórica do homem à vida”. Neste sentido, o sujeito passa a ser compreendido pela capacidade interacional e pela linguagem, a qual consiste no sistema de maior importância dentre todos os signos.

Segundo Vasconcellos (2002), os novos paradigmas da sociedade contemporânea trazem à tona uma realidade científica que mostra a existência de uma impossibilidade de uma objetividade que evidencie a existência de uma base científica que justifique uma hierarquia dentro do mundo das relações humanas.

A linguagem enquanto símbolo e a palavra enquanto a unidade de análise, nessa interação, são assuntos abordados pela Teoria Histórico-Cultural, especialmente por Vigotski, Leontiev e Luria, para os quais a apropriação da cultura produzida pelos homens é condição primordial para que os sujeitos desenvolvam as funções complexas do pensamento, ou seja, para que se humanizem.

Ante as diferentes concepções de mundo e de paradigmas abordados nesta seção, salientemos que a presente pesquisa compactua com os pressupostos e perspectivas do paradigma do Materialismo Histórico-Dialético e da Teoria Histórico-Cultural, uma vez que as mesmas possuem concepções de mundo,

de sociedade, de homem e de educação que levam em consideração a realidade material, social e cultural em que os sujeitos estão inseridos, e por isso este estudo constrói sua base teórica tendo como referência os paradigmas dessas duas teorias.

O nosso esforço empregado nesta seção consiste em traçar um sucinto panorama histórico do desenvolvimento dos diferentes tipos de conhecimentos e também de paradigmas, a fim de compreendermos que a formação da ciência e do conhecimento científico faz parte de um constructo histórico e cultural, e que a compreensão desses elementos é primordial para que entendamos as diferentes dimensões que podem e devem pautar os conteúdos e as formas por meio das quais ocorrem os processos de ensino e aprendizagem, visto que são questões que se desdobram ao longo do desenvolvimento humano.

Nesta seção se objetivou, especificamente, fazer aquilo que Marx denominou ser de suma relevância para a construção do conhecimento científico: delinear os pormenores históricos a fim de construir teorias pautadas em seus conceitos e categorias, as quais sustentarão o surgimento de novos conhecimentos acerca da realidade concreta.

Por fim, esta seção apresentou o paradigma do Materialismo Histórico-Dialético como parâmetro para o desenvolvimento do presente estudo. Assim, adentrar-se-á, na sequência, aos pormenores que pautam a relação entre a pesquisa científica e a Educação Básica do país, bem como, acerca da pesquisa científica e a formação docente e suas implicações para o trabalho pedagógico no Ensino Médio, como veremos.

3 A PESQUISA CIENTÍFICA E A FORMAÇÃO DOCENTE: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO

“O livre desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos.”
Friedrich Engels

A pesquisa científica, a formação docente e as implicações para o trabalho pedagógico no Ensino Médio são as discussões tecidas nesta seção, a qual objetiva problematizar sobre os motivos de o currículo da formação inicial não ter a pesquisa científica como o cerne do processo formativo nas licenciaturas. Também é abordado e discutido o contexto político e educacional pautado pelos documentos oficiais BNCCs (2015, 2017, 2019).

O processo histórico pelo qual se desenvolveram os diferentes tipos de conhecimentos, como já apontado, foi primordial para o florescimento e também para o estabelecimento da pesquisa científica e por isso torna-se importante tomarmos o arcabouço histórico de tais processos como referências para a compreensão da pesquisa científica na formação de professores, uma vez que a formação humana faz parte de um constructo histórico permeado por disputas, tensões e conflitos ideológicos, sobretudo em se tratando de Brasil cujo qual desde o início da educação no país buscou a separação entre teoria e prática, convergindo, com isso, para uma cultura bacharelesca e voltada para o campo da pesquisa, denotando que uma parte da formação nas licenciaturas acontece alienada da prática da pesquisa científica.

A formação de professores no Brasil perpassa por questões políticas e educacionais de outros contextos históricos como os ocorridos no bojo dos séculos XVII ao XIX em cenário europeu, por exemplo. Deste modo, a pesquisa científica na formação inicial de professores no Brasil consiste tanto em aspectos de influência de pressupostos históricos dos países europeus quanto em aspectos políticos internos, sendo de suma relevância que saibamos acerca dos mesmos enquanto fundantes de modelos pedagógicos e de abordagem nos processos de ensino e aprendizagem que convergiram na realidade educacional do país.

Para que consigamos compreender estas questões é preciso que tomemos nota do aspecto processual pelo qual se inicia o processo de formação de professores para, a partir de então, abordarmos a pesquisa científica no âmago

deste contexto.

Embora a formação de professores se desponte a partir do século XIX, não devemos perder de vista que este processo deve ser entendido como já existente desde o século XII, com as escolas tipificadas pelas universidades que remontam ao século XI e pelos colégios de humanidades que se multiplicaram na alvorada do século XVII (SAVIANI, 2009). Este autor também destaca que:

[...] nessas instituições havia professores e estes deviam, por certo, receber algum tipo de formação. Ocorre que, até então, prevalecia o princípio do “aprender fazendo”, próprio das corporações de ofício (Santoni Rugiu, 1998). E as universidades, como modalidade de corporação que se dedicava às assim chamadas “artes liberais” ou intelectuais, por oposição às “artes mecânicas” ou manuais, formavam os professores das escolas inferiores ao ensinar-lhes os conhecimentos que deveriam transmitir nas referidas escolas. Porém, a partir do século XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino. Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número de escolas organizadas segundo um mesmo padrão, viram-se diante do problema de formar professores – também em grande escala – para atuar nas escolas. E o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários. (SAVIANI, 2009, p.148).

Diante destas necessidades, considera-se que foi “[...] após a Revolução Francesa que o problema da instrução popular foi colocado. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores”. (SAVIANI, 2009, p.143).

Proposta pela convenção de 1794 e instalada em Paris em 1795, foi a partir da primeira instituição denominada de Escola Normal que se iniciou a divisão entre Escola Normal Superior (voltada para formar professores de nível secundário) e Escola primária (voltada a preparar professores do ensino primário). Este modelo Francês repercutiu em outros países da Europa, tanto que em 1802, no norte da Itália, Napoleão instituiu a Escola Normal de Pisa. Esta se caracterizou enquanto instituição de altos estudos, deixando de lado a preocupação com o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009).

A preocupação com a preparação concernente à formação de professores no Brasil tem início a partir da independência com a cogitação da instrução popular, período caracterizado, segundo Saviani (2009), pelos ensaios intermitentes de formação de professores, período que perdurou de 1827 a 1890.

Segundo o autor, tal período tem seu aspecto pedagógico

caracterizado pelo predomínio das Escolas Normais, iniciado com o dispositivo das Escolas de Primeiras Letras no país.

O segundo momento que vai de 1890 a 1932 se caracteriza pelo estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais, tendo como aspecto pedagógico a reforma paulista da Escola Normal como uma escola-modelo. O terceiro momento consistiu na Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), onde o aspecto pedagógico se caracterizou nas reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo em 1933. O quarto momento se define com a organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e a consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971), onde os aspectos pedagógicos acentuam as bases em que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizadas para todo país a partir do decreto-lei Nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, salienta Saviani (2009).

O quinto período trouxe à tona a substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996). Neste contexto, os aspectos pedagógicos sob o cenário do golpe militar de 1964 exigiram adequações no campo educacional, efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. Em decorrência disso, a Lei Nº 5.692/71 (Brasil, 1971) modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau.

Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais e se instaura os currículos mínimos, que compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinados a garantir a formação geral e uma parte diversificada, visando à formação especial, destaca Saviani (2009).

Diante disso, vemos que o modelo de formação de professores no Brasil guarda estreitas ligações históricas com o campo pedagógico influenciado pela visão europeia, a qual teve como característica, em determinados momentos, uma formação compartimentada e direcionada a determinados fins e interesses, isto é, se fosse para atuar na educação primária, uma formação prática e desvinculada da pesquisa científica servia; mas, por outro lado, se a formação fosse para atender aos interesses de uma fração de classe dominante no setor administrativo e econômico

do país, uma formação científica se fazia necessária, isso para não perder de vista a tradição histórica do país, a qual, em seu bojo, amarga uma dívida educacional para com a classe subalterna da sociedade brasileira.

Essa tradição só faz sentido quando se percebe que ainda vivenciamos, no cenário atual de formação, processos formativos de padrões culturais do século XIX e XX, os quais são conflitantes ante o advento de novas demandas para o trabalho educacional no cenário contemporâneo. Demandas estas que “[...] se colocam em função de contextos sociais e culturais diversificados, após cem anos de trajetória histórico-social e cultural”. (GATTI, 2017, p.723).

A autora supracitada também defende que uma nova visão é necessária no campo educacional, bom como, a construção de uma consciência mais crítica quanto às nossas ações formativas no campo da docência, visto que a mesma é central para o papel da educação, para a socialização e à apreensão dos conhecimentos que podem contribuir à cidadania.

Gatti assinala, também, que para se conseguir nas instituições de ensino a instauração de um novo modo de pensar a formação de docentes, antes é preciso definir melhor o valor e o papel dessa formação, e que também há a necessidade de haver consciência de que chegamos a uma situação totalmente insatisfatória nessa formação, portanto, insustentável, isto é, para Gatti (2013-2014), as licenciaturas brasileiras há anos têm acumulado impasses juntamente com outros problemas que historicamente foram construídos em seu bojo no que diz respeito ao processo de formação de professores no país, tornando notório que esses entraves precisam ser enfrentados e superados por meio de inovações e de superação dos conceitos seculares arraigados em nosso meio cultural e educacional.

Ao abordarmos esta problemática vem à tona a preocupação que diz respeito não só à formação inicial de professores, como também à realidade educacional vivenciada na Educação Básica do país, uma vez que os profissionais que atuam nesta etapa da educação são provenientes da formação na etapa da educação superior. Daí a importância de reivindicarmos uma formação inicial desses profissionais pautada pela pesquisa científica.

Ao refletirmos acerca desta realidade, vemos que nos cursos da educação superior do país, especificamente nas licenciaturas, o contato com a pesquisa científica acontece por meio de disciplinas de metodologias e por meio de projetos de iniciação científica, projetos estes que não abarcam todos os formandos,

isto é, além de poder haver aí uma separação entre teoria e prática, também existe a separação entre pesquisa e ensino.

Acerca disso, Gatti (2017) e Demo (2014, 2009) entendem que não havendo a prática da pesquisa científica na formação de sujeitos professores, a formação de indivíduos será a de conhecimentos não possuidores de um olhar crítico, sem competência questionadora e sem autonomia diante das circunstâncias sociais, políticas e culturais que pautam nosso cotidiano.

Por isso, torna-se perceptível, nas instituições universitárias e na Educação Básica, a figura do professor transmissor de conteúdos curriculares que, a despeito de serem tomados como verdadeiros e inquestionáveis, muitas vezes, são fragmentados, desarticulados, não significativos para o aluno, para o momento histórico e para os problemas que a realidade apresenta no contemporâneo (GATTI, 2017, 2014, 2013).

A emergência de uma formação para qual Gatti chama bastante atenção consiste, pois, em que as instituições de ensino superior no país carecem repensar seus modelos de ensinar, suas formas de organizar seus currículos e, sobretudo, seus papéis e sentidos ante os contextos e projetos de sociedade do contemporâneo, uma vez que a persistência da presença de professores leigos atuando nas escolas brasileiras consiste nas proporções que variam entre 10% e quase 30%, indicando que a existência da necessidade de um olhar diferenciado para o tema específico da formação desses professores (Brasil, 2015).

A realidade educacional brasileira, como já salientado, tem mostrado que a prática da pesquisa científica está concentrada nos cursos de pós-graduação, mais especificamente, no Mestrado e Doutorado. Porém, estes profissionais, em sua maioria, quando terminam estes cursos vão atuar em instituições de pesquisas ou nos cursos da educação superior (VELLOSO, 2017). Isso fica evidente quando se analisa a escolaridade dos profissionais da Educação Básica no Brasil a partir de dados extraídos do Censo da Educação Básica dos anos 2009, 2013 e 2017, por exemplo, onde, dentre outros perfis, percebe-se que a escolaridade que predomina é a de nível superior em todas as etapas de ensino da Educação Básica, sendo que a maior parte é em licenciatura, e que destes, 36% portam títulos de pós-graduação, lato ou stricto sensu (CARVALHO, 2018).

Mas, se a maioria dos profissionais que adentram nos postulados dos métodos da pesquisa científica são aqueles que concluem os cursos de

mestrado ou de doutorado, e que, em sua maioria, não vem a atuar na Educação Básica, uma vez que menos da metade dos profissionais que atuam na Educação Básica possuem uma pós-graduação, e uma vez que essa maioria atua nestas etapas sai da licenciatura, então, esse é um dos motivos de questionarmos acerca da importância da pesquisa científica já na formação realizada nos cursos de licenciaturas, onde acontece esta formação inicial, para que assim se consiga formar profissionais com autonomia na reconstrução e na produção, não na reprodução de conhecimentos, como pontua Demo (2014).

Ademais, qual é o sentido em se formar professores sem conhecimentos de como se fazer pesquisas científicas? E que sentido faz um professor que ensina sem pesquisar?

Diante destas questões, salienta-se que o fomento à pesquisa científica no Brasil remonta aos anos de 1951, quando foi criado o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. A partir desse momento, houve um crescimento no incentivo à pesquisa científica no país, convergindo na Lei da Reforma Universitária de 1968, a qual determinou ser indissociável o ensino-pesquisa como um fator preponderante da etapa Ensino Superior (COSTA; ZOMPERO, 2017).

A partir desse período em diante, a questão ganha destaque entre pesquisadores interessados na temática (CORTI, 2010; FERREIRA et al 2010; BONELLI, 2010), os quais persistiram em dar ênfase acerca da necessidade da pesquisa científica como parte integrante dos currículos das etapas que antecedem a do Ensino Superior, sobretudo o Ensino Médio, posto que é nessa etapa educacional onde acontece o processo de preparação do educando para o mundo adulto, ao mundo do trabalho e também para adentrar no Ensino Superior, onde deparar-se-á com outros métodos, teorias e com a pesquisa científica. Daí a necessidade de o educando possuir uma vivência, mesmo que prévia, dos pressupostos da pesquisa científica, para que o mesmo não venha a perpetuar nas etapas posteriores (Ensino Superior) dificuldades em se trabalhar com os pressupostos metodológicos da pesquisa científica, tão essenciais às transformações pertinentes ao desenvolvimento humano e do mundo.

Reitera-se, aqui, que a pesquisa científica na formação docente precisa ser o cerne da formação de professores, com o intuito de corroborar para a construção de uma sociedade igualitária de fato, onde o saber seja transformador,

coletivo e para a cidadania, de modo que o aspecto investigativo da pesquisa científica consiga proporcionar aos futuros professores uma postura problematizadora, crítica e desmistificadora.

Faz-se necessário, ante a estas questões, destacar que o aspecto investigativo da pesquisa científica é o que permitirá aos futuros professores assumirem-se como investigadores do seu próprio campo de investigação, estando aptos a sistematizar seus dilemas, angústias e saberes, seus métodos de trabalho, para que assim consigam participar nas decisões educativas em todas as esferas, de maneira consciente e não alienada, pois, ao pesquisar, é possível fazer uma releitura de mundo contextualizada com a realidade concreta, com as contradições e lutas que pautam o cotidiano no contemporâneo.

A pesquisa científica, então, precisa ser entendida como uma prática educativa tendo como parâmetro o desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia dos futuros profissionais, baseando-se na problematização, questionamento, estranhamento e suscitando um engajamento ativo dos futuros profissionais em atividades de investigação e, portanto, contribuindo para com o processo de apropriação do saber conceitual, procedimental e atitudinal.

Para tanto, o currículo dos cursos de formação de professores precisa pensar a pesquisa como eixo do processo formativo nas licenciaturas das universidades brasileiras. Isso, a partir das concepções de Saviani (2016), entende-se que o currículo não diz respeito ao conjunto de coisas que acontece na escola, não diz respeito a tudo o que se faz na instituição escolar e nem à relação das disciplinas que compõem o curso, sendo este um conceito ampliado de currículo. Pelo contrário, o autor é catedrático ao afirmar que o currículo diz respeito “[...] ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são destinados”. (SAVIANI, 2016, p.55).

Analisando as formas como apropriação e a divisão dos bens culturais produzidos historicamente acontecem por meio dos conhecimentos educacionais, percebe-se que, em certa medida, mais se corroborou para que se perpetuassem desigualdades, do que se possibilitassem projetos curriculares que visassem uma formação de sujeitos críticos, emancipados, enfim, que visassem uma formação humana em sua totalidade (GATTI, 2017; SAVIANI, 2016).

Uma vez que o currículo tem sido utilizado como ferramenta de poder e de dominação, ele acaba por fomentar ainda mais o individualismo, entre

outras dicotomias presentes em nossa sociedade atual, e com isso, pode sim, causar grandes impactos diretamente não só na produção senão também na apropriação do conhecimento, pois, ao invés de emancipar os sujeitos, acaba por incutir, nos mesmos, modelos de relações pautadas na lógica capitalista, lógica essa, alienante, pragmática e sem nenhum compromisso para com a emancipação humana.

Vê-se, com isso, que para pensar a importância da pesquisa científica na formação inicial de professores, antes é preciso compreender o seu contexto social, histórico, cultural, político e educacional, para que assim, seja evidenciada a sua relação com determinados modelos de currículos, os quais atendem determinadas realidades sociais, determinadas relações de poder, de influências ideológicas e de determinados períodos históricos e interesses.

Em síntese, pensar a pesquisa científica na formação inicial de professores é buscar um entendimento de como isso acontece no âmbito do currículo, uma vez que é por meio deste que compromissos são firmados para que a temática seja pensada e trabalhada numa concepção educacional formativa e emancipadora de sujeitos. E isto consiste em que não há como determinar e apontar um determinado sistema educacional que tenha como objetivo central a pesquisa científica no processo de ensino e aprendizagem sem antes observarmos aquilo que está presente no currículo. Por isso é importante que saibamos dos pormenores que pautam o currículo e suas estruturas, bem como, suas finalidades, intenções e contradições nos processos de sua construção, cabendo salientar que o currículo não é estático, pois, possui sentido e dinâmica dentro de cada contexto histórico e político-educacional, sendo assim, determinado conforme cada período histórico assim o concebe.

Concernente ao termo currículo, este deriva da palavra latina *curriculum* e significa *cursus* e *currere*. Em Roma, obteve sentido de curso ou carreira. Já em seu sentido mais recente é utilizado para denominar a carreira profissional e seus percursos, o dito cujo *curriculum vitae*.

Se nas sociedades primitivas a educação consistia na apropriação direta dos meios de produção da existência e nesse processo dialético se educava as novas gerações (SAVIANI, 2016), por outro lado, na contramão desse processo acima descrito, as primeiras formas de organização curricular, infelizmente, já se encontravam alicerçadas sob as concepções de poder, de dominação, de ideologias

e contradições.

Acerca dos acima percorridos, também há que se considerar que:

Nas sociedades antigas e medievais, com a apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, surge uma classe que vive do trabalho alheio e, em consequência, desenvolve-se um tipo de educação diferenciada destinada aos grupos dominantes cuja função é preencher o tempo livre de forma digna (“otium cum dignitate”). Aí está a origem da palavra escola (do grego skolé = lazer, tempo livre, ócio e, por extensão, ocupação dos homens que dispõem de lazer; estudo) assim como de ginásio que, em grego significa local dos exercícios físicos, local dos jogos. (SAVIANI, 2016, p. 60).

Neste contexto, frisamos que o currículo também pode apresentar-se de diferentes formas estruturais, cada uma exercendo influência e sendo também influenciada por determinados e diferentes contextos e por interesses político-ideológicos. Nos estudos dos anos 1960-1970, por exemplo, período de grande efervescência política, cultural e educacional, observa-se a existência de diferentes formas estruturais do mesmo, quais sejam: o currículo formal (estabelecido pelos sistemas de ensino), o currículo real (que se ancora nos projetos pedagógicos e está presente no dia a dia em salas de aula) e o currículo oculto (utilizado para identificar o aprendizado do aluno e o trabalho do professor).

O currículo, nas concepções de Sacristán, busca constituir a carreira do estudante, os conteúdos desse percurso e sua organização. Assim, o currículo é, para o autor, quem determina o que o aluno aprende ou deixa de aprender, não havendo sentido renovar conteúdo sem mudanças de procedimentos e tampouco uma fixação em processos educativos sem conteúdo de cultura. Para Sacristán (2013, p. 9), “[...] a pedagogia deve resgatar em seu discurso os conteúdos de cultura para relativizar as formas, uma vez que também se faz o mesmo com os conteúdos escolares [...]”.

A prática escolar, segundo o autor, em um momento histórico, guarda estreitas relações com os usos, com as tradições, com as técnicas e com as perspectivas dominantes em torno da realidade do currículo num sistema educativo determinado, ressaltando que a qualidade do ensino está estreitamente relacionada aos seus conteúdos e formas, sendo difícil mudar esta estrutura, a qual permeia a nossa tradição de controle sobre a educação e a cultura que nela se distribui, isto é, os poderes sobre o currículo que pertencem a instâncias administrativas “zelam” pela democracia.

Em Sacristán, é preciso destacar que o mesmo também expõe que só podemos ter noção acerca do quanto o currículo carrega em si características de dominação, de ideologias sobre a educação de determinado período histórico, social e cultural, reservando a importância da relevância de entendermos suas múltiplas esferas e pormenores, ou seja, enquanto elemento central na formação de professores.

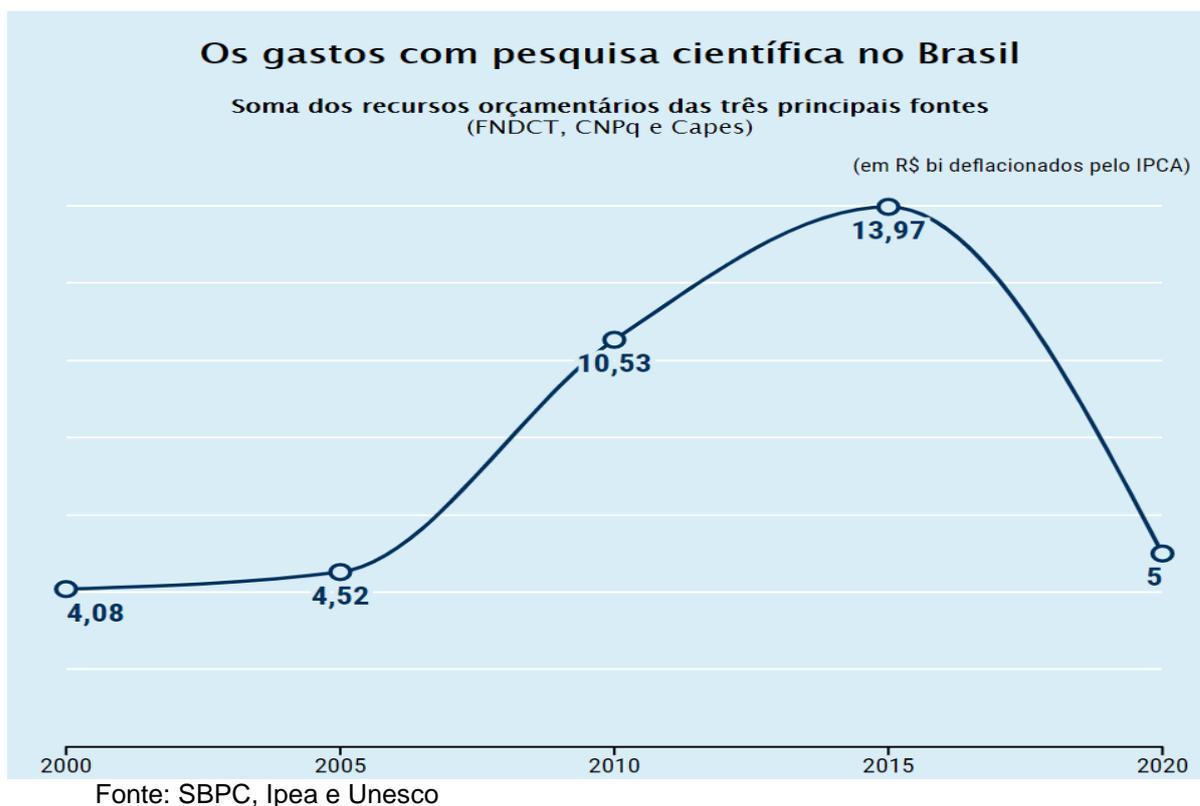
Isso implica que, se desejamos uma formação (inicial, continuada e em serviço) de professores que seja pautada pela pesquisa científica, antes é preciso que entendamos que esta proposta precisa estar presente no projeto de currículo, o qual precisa buscar pôr em prática os pressupostos da pesquisa científica, a consumação de uma identidade de um profissional que possui em suas práticas pedagógicas a pesquisa científica como princípio educativo.

No entanto, ressaltamos que além das pautas de redução em investimentos na Educação Básica pública brasileira, também se observam no contexto atual a presença de incentivos de abertura de colégios cívicos militares, de privatizações de setores educacionais públicos, de projeto Escola sem Partido, ou seja, é uma política de não povo, ultraconservadora e neoliberal e com nítidas preferências pelo setor financeiro privado, bem como, de ofensivas as ciências humanas e aos direitos humanos, dentre outros. Por isso que compreendemos que todos esses fatores comprometem não só o andamento das ciências como um todo, mas também, sobretudo, impactam na formação inicial, continuada e em serviço de professores e todos os sujeitos envolvidos com a educação.

Não obstante, além de todos os detratores veiculados no cenário educacional pela política ultraconservadora que paira sobre o contexto contemporâneo da educação brasileira, há, também, de se observar uma queda abrupta no investimento no campo da pesquisa científica no país nos últimos 20 anos.

Isso fica evidente quando fazemos um retrospecto acerca dos investimentos em pesquisas no país, como podemos conferir na figura 1, a qual traz um panorama acerca desta questão, com destaque para os últimos cinco anos que consistem no momento pautado pela política neoliberal e conservadora levada a cabo a partir de 2016, com o advento de Michel Temer à presidência do país que, ao olhar de muitos institutos e pesquisadores, profissionais comprometidos com os cominhos empreendidos à educação do país.

Figura 1 – Investimento em pesquisa científica no Brasil nos últimos 20 anos



A partir da supracitada, a qual a intitulamos como investimentos e não como gastos, pois, visto que com educação e em se tratando de dinheiro público (contribuição do povo a qual deve ser convertida em direitos à população), não cremos que sejam gastos, mas sim investimentos. Por isso podemos inferir que por meio das informações referentes aos recursos do país direcionados à pesquisa científica é possível perceber a interferência de um projeto político sobre a crise enfrentada pela educação, uma vez que os investimentos caem consideravelmente a partir da nova configuração política que se passou a vigorar com o advento de Michel Temer à Presidência do país.

É importante salientar, ainda, que nesses três momentos vividos pela pesquisa (anos de 2015, 2017, 2019) pela formação e pela educação do país, também estiveram presentes três distintos documentos oficiais que se sucederam ao longo dos anos, sobretudo a partir de 2015 em diante.

E é entendendo o contexto e os objetivos que cada documento possui para com a educação, que esse cenário de retrocessos vivenciado no contemporâneo se torna mais compreensível e mais preocupante ao campo educacional especificamente, sobretudo, e ao povo brasileiro como um todo, visto

que os últimos documentos oficiais determinam as direções a serem seguidas pelos currículos de todas as etapas do Sistema Educacional do país. Por isso possuem propostas voltadas a educação que em nada têm atendido os pressupostos de uma educação e de uma formação de qualidade, uma vez que existe uma nítida intenção político-mercadológica dos sujeitos que atuam nos bastidores desse cenário político-educacional em vigência.

Assim, adentremos nas discussões acerca de uma Base Nacional Comum Curricular que possuem os primeiros resultados com a concretização da Resolução Nº 02/2015, ainda no governo de Dilma Rousseff. É importante frisar que nesta ocasião foi comumente ressaltado, por grupos e entidades de pesquisadores no campo educacional, a presença marcante de uma ambiência propalada em torno desta Resolução, sendo destacada, também, a participação de representantes de associações científicas de diferentes áreas do conhecimento, de universidades públicas, entre outros, trazendo à tona uma de suas principais características que, na visão de Albino e Silva (2019), representa os anos de lutas por parte de professores e coletivos que lutaram em prol da qualidade da educação brasileira das diferentes regiões do país.

Faz necessário, também, destacar que a pesquisa científica na Resolução Nº 02/2015 é tida enquanto base para a formação de professores, além de que, vem definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível Superior e determina, sobretudo, que os cursos de licenciatura devam incluir a gestão e a pesquisa na formação, “tendo em vista a formação interdisciplinar e contextualizada dos conhecimentos pedagógicos e específicos de modo a capacitar para atuação na docência, gestão e pesquisa”. (KÜENZER; RODRIGUES, 2006, p. 15). Também é importante enfatizar a importância de uma articulação entre graduação e pós-graduação, entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico, que são essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa (BRASIL, 2015).

Esses aspectos abordados na Resolução Nº 02/2015 nos possibilitam uma compreensão acerca das informações presentes na figura 1, a qual se referiu ao investimento em pesquisa, uma vez que essa Resolução buscou no diálogo e no coletivo, os rumos para a educação e para o campo da pesquisa científica no país, por meio de políticas educacionais com objetivos voltados à formação (inicial e continuada) direcionada à Educação Básica.

Em suma, fato é, que ao colocar em prática as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível Superior, a Resolução N^o 02/2015 estabeleceu, sobretudo, que:

Compete à instituição formadora definir, no seu projeto institucional de formação, as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e em consonância ao Parecer CP/CNE 2/2015 e respectiva resolução; 2. Que a formação inicial capacite o profissional do magistério da educação básica, para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica, o que vai requerer que essa formação em nível superior, adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação, possibilite acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins; 3. Que a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural. (DOURADO, 2015, p. 308).

As questões apontadas acima são as qualidades e comprometimentos da BNCC/2015 para com a educação do país, documentos que articulam que a Resolução N^o 02/1015 conseguiu pôr em prática um projeto de educação interessado na essência não só da formação dos profissionais da Educação Superior, mas, também, na formação dos sujeitos da Educação Básica.

Por outro lado, nas concepções da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação-ANPED (2018) a consolidação da BNCC em 2017, aprovada em 22 de dezembro de 2017, por meio da Resolução N^o 2 do Conselho Nacional de Educação-Conselho Pleno (CNE/CP), aconteceu de modo quase que às escondidas, revelando “[...] os limites da participação dos sujeitos escolares na construção do currículo”. (ALBINO; SILVA, 2019, p.139).

Uma vez que a aprovação do documento N^o 02/2017 aconteceu sem a participação pública, onde algumas mudanças foram estabelecidas por meio da formulação de currículos pelas redes de ensino e escolas particulares de acordo as aprendizagens pautadas nos conceitos de habilidades e competências, não representou “[...] a concepção de Base Comum Nacional construída pelo movimento dos educadores ao longo de suas lutas, por uma educação cidadã [...]”. (AGUIAR, 2018 apud ALBINO; SILVA, 2019, p. 139).

Em outras palavras, ao propor um currículo comum, a Resolução N^o 02/2017 acabou proporcionando um processo de tratamento geral para sujeitos com realidade de oportunidades totalmente desiguais de acesso e por isso não

possibilitando a efetivação, a consumação do direito substantivo defendido constitucionalmente (AZEVEDO, 2013). Contudo, tais direitos se tornam essenciais uma vez que na sociedade há a existência da “[...] diversidade e diferenças; e é formada por indivíduos desiguais”. Assim, devemos questionar a caráter ao “usar o direito” igual para todos, ou seja, “não se pode tratar igualmente os desiguais, pois, assim, a desigualdade é perpetuada [...]”. (AZEVEDO, 2013, p.138).

Ademais, quando se realiza uma pesquisa acerca do conceito competência para conhecer o seu oposto, os resultados referem-se ao sujeito incompetente e, em alguns casos, essas referências fazem uma sucinta alusão ao mundo do trabalho capitalista, como, por exemplo, funcionário competente.

Assim, vê-se que para superar os problemas que permeiam a Educação Básica, antes devemos pensar na formação inicial de professores, uma vez que estes profissionais são os responsáveis por intermediar a aprendizagem do educando de tal etapa, por isso que tais profissionais precisam estar preparados ante os desafios e transformações que se despontam na atualidade, como, por exemplo, os meios de informações digitais que possibilitam acesso dos sujeitos a uma gama sem igual de informações, mas que não consistem em assegurar, por meio dessas informações, os conhecimentos necessários para compreender o teor alienante que tais infinidades de informações propagam.

De todo modo, os espectros do retrocesso do conservadorismo, do reacionarismo e do negacionismo se fizeram sentir em dezembro de 2019 quando entrou em vigor a Resolução Nº 02/2019, a qual “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”. (BRASIL, 2019).

Cabe pontuar que uma parte significativa de profissionais da educação, grupos de pesquisas, entre outros, entendem que esse novo documento representa a concretização do sucateamento da formação de professores para a Educação Básica do país, posto que:

As aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, a serem garantidas aos estudantes para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterada pelo art. 2 da LDB, requerem o estabelecimento das competências profissionais dos professores. (BRASIL, 2019, p.1).

Uma vez que este documento estabelece um alinhamento das Diretrizes com os propósitos neoliberais expressos nos conceitos de habilidades e competências para a construção dos currículos das licenciaturas, torna-se nítida a desvalorização do profissional da educação, representando um retrocesso para a formação como um todo (professores e educandos), visto que se privilegia uma formação tecnicista, padronizada, pragmática, enfatizando um controle do fazer docente (GONÇALVEZ; MOTA; ANADON, 2020).

Sendo assim, entende-se que:

A partir da nova diretriz, a formação inicial de professores deixa de estar organizada por núcleos e passa a ter sua organização a partir de três dimensões, quais sejam: I – conhecimento profissional; II – prática profissional; e III – engajamento profissional. Para cada dimensão são estabelecidas competências. Cada uma destas dimensões está estruturada a partir de competências específicas e para cada uma das competências específicas são listadas habilidades. Cabe dizer que as dimensões propostas para a organização da formação docente no Brasil são idênticas às dimensões estabelecidas na proposta curricular australiana. (AUSTRÁLIA, 2018 apud GONÇALVEZ; MOTA, ANADON, 2020, p.367).

Consideradas estas condições, importante salientarmos, também, que a nova Resolução:

[...] aponta mudanças significativas para a formação de professores para Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional. A formação destes profissionais tem sido realizada historicamente nos cursos de Pedagogia, o qual possui diretrizes curriculares próprias (Resolução CNE/CP n. 1/2006) e que estabelecem que não deve haver habilitações para a formação do pedagogo, que possui a docência como base de sua formação. No entanto, a Resolução CNE/CP nº2/2019 no capítulo que trata dos Cursos de Licenciatura, não menciona os cursos de Pedagogia e faz referência ao curso de formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; e ao curso de formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Até a aprovação da presente resolução não se utilizava estes termos para se referir à formação destes docentes. (GONÇALVEZ; MOTA; ANADON, 2020, p.369).

Com base nessas questões que permeiam os diferentes contextos do processo de construção dos documentos BNCC's (2017, 2019), evidenciam-se abordagens neoliberais que tratam de oferecer aos sujeitos um receituário para o desenvolvimento de suas qualidades com foco no individualismo e no ter, no sujeito produtivo, competitivo e empreendedor – concepções estas de ideários pedagógicos alienantes, em que as questões políticas e culturais não são contempladas.

Por isso não podemos deixar de problematizar, desvelar e desnaturalizar as questões referentes à formação pontuada nas BNCC's, especificamente nas de 2017 e 2019, visto que estas têm como princípio teórico e metodológico a formação de sujeitos a partir de uma perspectiva voltada ao mercado de trabalho, não representando os anseios concretos dos sujeitos que precisam de uma emancipação ante as questões políticas, sociais e econômicas, deturpando e descartando o real sentido da dimensão social, histórica e cultural da realidade educacional, que é permeada por diferentes questões, tais como: éticas, étnicas, de gênero, de cidadania, entre outros, e que precisam ser articuladas com o projeto de sociedade, de homem e de mundo que queremos conjugar no processo de formação.

De acordo com a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, a Resolução Nº 02/2017 tem como proposição uma formação pautada no conceito de competência que desconsidera o pensamento educacional brasileiro; uma proposta de formação que ignora a indissociabilidade teoria-prática; uma proposta de formação 'puxada' pela competência socioemocional, enfim, é uma formação com pouco recurso (ANPED, 2019).

Ademais, a partir da Resolução Nº 02/2017 uma série de fatores foram impostos à educação do país, impactando todas as etapas, visto que o currículo das Etapas Educacionais, Educação Básica e Superior, por meio deste documento passou a ter como referência os pressupostos da BNCC, a qual, como já apontamos, enfatiza uma formação pautada nos conceitos de competência e habilidades, e não a partir dos pressupostos da pesquisa científica, e com isso priorizando um currículo de formação alinhado com as demandas do capital.

Esse paradigma de formação atrelado ao modelo neoliberal vê a educação como elemento central para consolidação da lógica capitalista, marcando um avanço das pedagogias do capital, principalmente do capital humano nos fundamentos pedagógicos da BNCC, o que torna necessário, então, um conhecimento bem claro dos pressupostos que sustentam e norteiam essas políticas educacionais pautadas nos pressupostos de habilidades e competências.

Com isso, evidenciam-se indicativos de que os objetivos do documento não priorizam os conhecimentos científicos produzidos historicamente pelo conjunto de sujeitos de forma que consigam problematizar o seu cotidiano, que consigam entender as contradições que os cercam, isto é, não priorizam uma

formação para além dos domínios de habilidades e competências, se opondo a uma formação que garanta o exercício da reflexão, da crítica, da problematização, do olhar investigativo. Pelo contrário, o que dá forma e conteúdo a esse processo como um todo é o esvaziamento dos currículos de formação dos pressupostos teóricos e científicos, gerando ambiguidades na formação de professores para a Educação Básica do país, especificamente para o Ensino Médio.

No Brasil, o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica e é um direito a que todo cidadão deve ter acesso. A essa etapa da educação, a BNCC elenca um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver durante a etapa da Educação Básica. Essas aprendizagens estão dispostas de forma que em cada etapa da educação seja dada continuidade ao que foi proposto nos segmentos de ensino anteriores e seus objetivos orientam as aprendizagens que devem ser garantidas e, para tanto, estabelece o desenvolvimento de competências gerais, competências específicas para cada área do conhecimento, e atreladas às competências específicas estão as habilidades.

Conceitualmente, a BNCC define competência como sendo “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2017, p. 8).

No documento são apresentadas dez competências gerais que devem se inter-relacionar e ser articuladas na construção do conhecimento nas três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e essa articulação deve contemplar o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB).

É importante ressaltar que a BNCC não deve ser entendida como um currículo, mas sim como um caminho a ser seguido pelas instituições escolares para organizá-lo, já que cada instituição terá suas especificidades locais, regionais e sociais e ainda as demandas dos estudantes. E de acordo com o documento, “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos”. (BRASIL, 2017, p. 11).

Ainda no âmbito da relação entre currículo e BNCC, a Lei 13.415/2017, conhecida popularmente como a Reforma do Ensino Médio, como já

mencionamos, estipulou que o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular articulada aos itinerários formativos que consideram as áreas do conhecimento somadas à Formação Técnica Profissional. E sobre os percursos formativos, a BNCC acentua que são:

[...] estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados [...]. (BRASIL, 2017, p. 477).

Além da preocupação destacada no documento em não se tornar um currículo a ser seguido, também é ressaltado que “[...] é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório”. (BRASIL, 2017, p. 479). Ou seja, a centralização em disciplinas deve ser substituída por uma preocupação com a educação de forma global, que contemple as necessidades do mundo real e propicie aos estudantes do Ensino Médio o protagonismo na construção do conhecimento e na preparação para o mundo do trabalho, isto é, o mercado de trabalho em geral já está voltado ao desenvolvimento de competências e a educação deve preparar o jovem para enfrentar essa realidade, acentua o documento.

No entanto, devemos questionar os objetivos desse documento ante o papel da escola, o papel do currículo e do professor tendo em vista contextualizar e repensar a importância da pesquisa científica na formação inicial de docentes na educação superior a partir dos textos legais/oficiais, uma vez que trazem profundos impactos em âmbitos curricular e institucional, em seus papéis e sentidos, e no ensino e aprendizagem.

A partir das concepções de Saviani (2005), o qual acentua que o currículo deve estruturar-se a partir do saber sistematizado, saber este que não é outro senão o científico, de uma cultura letrada, se distanciando, então, do modelo comumente disseminado pela ideia de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola, onde o conteúdo secundário toma o lugar do principal (nucleares), identifica-se a urgência em se discutir a pesquisa científica na formação de professores, não só no âmbito inicial como também no da formação continuada e em movimento, uma vez que o atual momento de transformações requer das

instituições propostas de ensino que visem superar os projetos que perduram em nossa sociedade e que não estabelecem relações diretas entre ensino e pesquisa.

Por isso é que as instituições de ensino superior devem assumir o papel central na promoção dos conhecimentos científicos e sistematizados aos futuros professores e, assim, se tornarem as responsáveis pela mudança ou pela permanência de cenários de poder, de lutas, de forças e de conflitos sociais, podendo ser um vetor do processo de emancipação dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, a presença da pesquisa científica no processo de formação necessita estar presente na matriz curricular para que consiga possibilitar que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento e à prática da pesquisa científica e, por meio destes, consigam exercer o trabalho educativo com mais profundidade e qualidade, ou seja, o currículo dos cursos de formação inicial de professores precisa ter a pesquisa científica como eixo do processo formativo na universidade e como uma prática educativa centrada na formação dos estudantes na perspectiva do desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia dos futuros profissionais, baseando-se na problematização, questionamento, estranhamento e suscitando um engajamento ativo dos futuros profissionais em atividades de investigação, e com isso contribuindo para o processo de apropriação do saber conceitual, procedimental e atitudinal, como já mencionado.

E uma vez comprometida com uma formação do tipo supracitado, a universidade poderá ter suas finalidades e funções sociais mais efetivas na construção de uma sociedade de fato democrática, transformando as práticas pedagógicas do quadro do professorado que vem a atuar na Educação Básica brasileira, fornecendo-lhes os pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa científica que devem ser desenvolvidos na etapa que antecede a do ensino superior, na Educação Básica.

Neste sentido, as universidades não devem pensar em formar professores que ainda possuam em seu interior a condição de aluno, pelo contrário, devem pensar em formar cidadãos emancipados, autores e não reprodutores de conhecimentos, que consigam exercer mudanças que beneficiem a todos, daí a importância da inclusão da pesquisa científica nos processos de formação educativa do indivíduo, sendo primordial que essa formação educativa seja encontrada em todas as etapas do sistema educacional brasileira.

Gatti (2017) aponta que o sentido sociocultural dos conhecimentos aplicados à vida escolar é de grande importância, posto não ficar claro qual a função desta para os professores, que não compreendem a heterogeneidade de valores e de realidades sociais e culturais neste espaço, pois não se discute nos currículos de formação a questão da escola, sendo preciso definir um perfil profissional claro, de forma que os futuros professores tenham noção concreta dessa instituição onde ele vai atuar. Sobretudo num momento de transformações como o do contemporâneo, que requer das instituições de ensino propostas curriculares inovadoras e redirecionadas ao futuro professor e ao desenvolvimento do país, da escola e da educação.

Deste modo, Saviani (2016) entende que:

O papel da escola democrática será, pois, o de viabilizar a toda a população o acesso à cultura letrada consoante o princípio que enunciei em outro trabalho (SAVIANI, 2012^a) segundo o qual, para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam. Portanto, de nada adiantaria democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a inculcá-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado. Isto significaria, segundo o dito popular, “dar com uma mão e tirar com a outra”. Com efeito, como já foi lembrado, para ter acesso ao saber espontâneo, à cultura popular, o povo não precisa da escola. Esta é importante para ele na medida em que lhe permite o domínio do saber elaborado. (SAVIANI, 2016, p.58).

Nas concepções de Platt (2009), uma vez que os conhecimentos apropriados para o desenvolvimento do ser humano estão atrelados ao modo de produção com os quais os indivíduos respondem às suas necessidades pessoais e coletivas, temos, então, que considerar a existência de:

[...] um “currículo” que elencará o conteúdo e a forma objetiva destes conhecimentos validados pelas objetivações sociais e que são acumulados historicamente, necessários para o agir humano – tanto no sentido das generalidades de ser “humano” quanto nas especificidades daquilo que materialmente está disponível para o desenvolvimento em seu aspecto particular (esfera do indivíduo) quanto a totalidade da humanidade. (PLATT, 2009, p. 151).

Para a autora, o currículo de formação humana significa o processo que lança o homem na passagem das condições primárias às condições vitais ao ser humano (de hominização à humanização). Assim, o currículo de formação humana compreende que seja respeitada a caminhada de desenvolvimento a qual

não divide o processo de desenvolvimento em etapas ou fragmentos, mas que investe nesta formação enquanto processos contínuos, cumulativos, não dando ênfase a uma fase do indivíduo, mas investigando as determinações para o desenvolvimento dos mesmos e propondo a estes a construir a sua caminhada rumo a sua autonomia.

Destarte, no contemporâneo, a relação entre currículo, formação e a pesquisa científica se faz necessária, entretanto, acreditamos que a proposta curricular precisa ter como princípio formar o sujeito com domínio teórico-filosófico e relação experiencial no campo de trabalho, objetivando relacionar teoria e prática. Tal tese justifica-se porque, de acordo com Lukács (2013), “Toda sociedade reivindica certa quantidade de conhecimentos, habilidades, comportamentos etc. de seus membros; o conteúdo, o método, a duração etc. da educação no sentido mais estrito são as consequências das carências sociais daí surgidas” (LUKÁCS, 2013, p. 131).

Diante disso, podemos inferir que a BNC-formação, aprovada em 2019, consiste em um retrocesso para o cenário educacional, uma vez que não fala de pesquisa e sim de competências quando se refere à qualificação e formação dos sujeitos. E isso vem sendo projetado em cenário brasileiro desde 2016, onde se inicia um processo de golpe voltado para o campo da educação (conjunto de medidas legislativas, reforma do ensino médio, reformas na BNCC, das DCNs, desmonte dos serviços mais qualificados, entre outros).

No Paraná, essas medidas são sentidas com a redução de 50% da carga horária das disciplinas de Arte, Filosofia e Sociologia, com o atual governo de Ratinho Massa Júnior². Mesmo não sendo o foco deste estudo, vale salientar o caráter de gestão empresarial empreendidos pelas políticas educacionais do vigente governo paranaense supracitado.

Neste sentido, compreendemos que a Resolução N^o 02/2019 tem o seu significado e pormenores no cenário político e educacionais relacionados a outras diversas áreas em que o projeto de educação está inserido (as de mercantilização e privatização da educação pública, ataques aos professores, projeto contra a cultura, dentre outros).

² Carlos Roberto Massa Júnior, mais conhecido como Ratinho Júnior, é um empresário, comunicador e político brasileiro, filiado ao Partido Social Democrático. Foi deputado estadual, deputado federal, secretário de Estado e atualmente é o governador do estado do Paraná.

A resolução Nº 02/2019 foi aprovada num período muito curto para a consulta pública, além de que, é contraditória em seus princípios, uma vez que nega o conhecimento, coloca a prática pela prática, reduz o trabalho docente a conceitos de competências e habilidades, bem como, descaracteriza a resolução Nº 02/2015 que estruturou a formação inicial, interferindo, também, na Educação Básica e apresentando um viés do pensamento único e uma redução do pensamento científico, inculcando nos sujeitos um adestramento do pensamento para a lógica mercantilista como resultado do avanço da estrutura neoliberal, esvaziando a escola de conhecimento científico, uma vez que não traz referência a conceitos críticos e emancipadores e, sobretudo, também provoca uma extinção da autonomia da universidade.

Ante os expostos, evidencia-se que a importância da pesquisa científica na Educação Básica é de suma relevância, sobretudo no tocante a formar sujeitos reflexivos, problematizadores e críticos. Para tanto, a formação inicial precisa ser repensada, sendo preciso que os currículos dessa formação tenham como locus do processo formativo a pesquisa científica, com o intuito de corroborar para a construção de uma sociedade igualitária de fato, onde o saber seja transformador, coletivo e para a cidadania, de modo que o aspecto investigativo da pesquisa científica consiga proporcionar aos futuros professores uma postura problematizadora, crítica e desmistificadora.

Vale ressaltar que o aspecto investigativo da pesquisa científica é o que permitirá aos futuros professores se assumirem como investigadores do seu próprio campo de investigação, estando aptos a sistematizar seus dilemas, angústias e saberes, seus métodos de trabalho, para que assim consigam participar nas decisões educativas em todas as esferas, de maneira consciente e não alienada, pois, ao pesquisar, é possível fazer uma releitura de mundo contextualizada com a nossa realidade, com as contradições e lutas que pautam nosso cotidiano.

Portanto, esta seção buscou evidenciar que os objetivos dos documentos legais (BNCCs), ante o papel da escola, ante o papel do currículo e do professor, devem ser questionados, tendo em vista contextualizar e repensar a importância da pesquisa científica na formação inicial, continuada e em serviço de docentes a partir dos textos oficiais, uma vez que essas políticas educacionais trazem profundos impactos em âmbitos curricular e institucional, no ensino e

aprendizagem da Educação Básica.

Na seção seguinte, a pesquisa adentrar-se-á nas questões referentes ao método e aos procedimentos metodológicos, pormenorizando cada etapa do estudo e as estratégias utilizadas nas apreciações dos dados obtidos na pesquisa realizada via formulário disponibilizado na plataforma *Google Forms*.

4 MÉTODO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“Nada ocorre na natureza de forma isolada. Cada fenômeno afeta outro e é, por seu turno, influenciado por este.” Friedrich Engels

Esta seção tem como objetivo apresentar o método, os procedimentos metodológicos e o cenário do objeto de pesquisa, buscando esclarecer que o conhecimento científico apresenta suas especificidades e princípios que consistem na disciplina e no rigor metodológico já na fase de formulação das perguntas e em buscar as respostas dos fenômenos nos próprios fenômenos; na capacidade e habilidades do sujeito em buscar as respostas na crítica dos resultados e no método ou relação concreta do sujeito e objeto do conhecimento.

O método deve garantir a possibilidade de conferir, reconstruir, repassar, refazer, voltar sobre a experiência, validar e revalidar. Ou seja, o método é o caminho para o conhecimento, denotando os passos que devemos seguir para se conseguir respostas, onde a descrição das fontes, das técnicas e instrumentos para a coleta é imprescindível para uma análise cuidadosa dos dados (GAMBOA, 2011).

Neste sentido, o ponto de partida e de chegada deste estudo é a realidade concreta em que a instituição escolar, o saber e os sujeitos se encontram na sociedade capitalista. Uma realidade pautada por diferentes desigualdades, (social, econômica e educacional) que, sob a lógica capitalista de produção, determina “[...] a divisão do trabalho, a formação e o desenvolvimento do indivíduo, as condições de trabalho na sociedade capitalista” (LOMBARDI, 2011, p. 23).

Segundo Marx e Engels, a divisão do trabalho aconteceu a partir da divisão entre o trabalho material e intelectual. A partir desse momento a consciência supera a condição da prática de existência somente, estando apta, a partir de então, a forjar a formulação de teorias que, uma vez em contradição com as formas de existência pautadas por forças produtivas específicas de determinado contexto, revelam as contradições existentes nas relações expressas na universalidade (em âmbito nacional) e na particularidade (relações entre os sujeitos) (LOMBARDI, 2011).

Uma importante questão analisada e criticada pelos autores diz respeito à forma específica com que cada atividade é fragmentada e imposta ao trabalhador, tornando-o um alienado da totalidade da atividade exercida no trabalho,

isto é, alheio ao meio que lhe permite existir, sobreviver apenas, não viver a forma plena que a todo humano necessita ser essencial, ou seja, “[...] para ele próprio, o trabalho não faz parte de sua vida; é antes um sacrifício de sua vida. É uma mercadoria que adjudicou a um terceiro. Eis porque o produto de sua atividade não é também o objetivo de sua atividade [...]”. (LOMBARDI, 2011, p. 30).

Com o processo de alienação desencadeia-se o distanciamento do sujeito da totalidade da sua categoria principal, a qual lhe permite ser sujeito ontologicamente social: o trabalho (material e imaterial). Por isso que a formação humana das instituições precisa superar a forma unilateral e privada de ser, por meio das quais o processo de formação tem sido propiciado: “[...] Religião, família, Estado, direito, moral, ciência, etc. [...]”. (MARX, 1978, p. 9). Essa superação é necessária para que o sujeito consiga produzir o homem, a si próprio e a outro homem como objeto, ou seja:

como objeto, que é a atividade imediata de sua individualidade, é ao mesmo tempo seu próprio modo de existência para o outro homem, o modo de existência deste e o modo de existência deste para ele. Mas, igualmente, tanto o material do trabalho como o homem enquanto sujeito são, ao mesmo tempo, resultado e ponto de partida do movimento (e no fato de que têm de ser este ponto de partida reside justamente a necessidade histórica da propriedade privada). O caráter social é, pois, o caráter geral de todo o movimento; assim como é a própria sociedade que produz o gozo também são sociais, tanto em seu modo de existência, como em seu conteúdo; atividade social e gozo social [...]. (ibid.).

Aqui entra o papel social e político da escola e da educação, visto ser nesse cenário que o sujeito professor trabalhe pedagogicamente as atividades que perpassam o desenvolvimento do conhecimento produzido na instituição de ensino em concomitância com a essência do meio real/concreto/objetivo em que os educandos e as instituições se encontram e se relacionam.

Diante deste contexto, entendemos que para se analisar acerca do nosso objeto de estudo cujo qual se encontra imerso nesse cenário dicotômico e contraditório, repleto de conflitos, tensões, ideologias e alienações, precisaríamos de um método que nos permitisse uma abordagem do objeto levando em consideração tanto sua particularidade quanto a sua totalidade, nos permitindo considerar essas contradições apresentadas pela estrutura da sociedade capitalista e suas instituições enquanto provedoras de dados pertinentes para sanar as indagações levantadas por nossos objetivos.

Para tanto, escolhemos o Método Dialético devido ao fato de compreendermos que o mesmo possibilita analisar esses fenômenos considerando o movimento da contradição, o “[...] conflito; o ‘devir’; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários; além de apreender, em todo o percurso de pesquisa, as dimensões filosófica, material/concreta e política que envolve seu objeto de estudo [...]”. (LIMA; MIOTO, 2000, p. 39), visando sempre entender a essência dos fenômenos por meio da passagem do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, num movimento dialético (MARSIGLIA; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Neste sentido, “O todo, tal como aparece no cérebro, como um todo de pensamentos, é um produto do cérebro pensante que se apropria do mundo do único modo que lhe é possível, modo que difere do modo artístico, religioso e prático-mental de se apropriar dele [...]”. (MARX, 1978, p. 117). Esta relação dialética existente sobre nossa percepção de totalidade e de compreensão sobre as relações concretas estabelecidas entre homem e natureza implica nas mudanças da sociedade e de suas configurações sociais, demonstrando que:

[...] as categorias simples são a expressão de relações nas quais o concreto pouco desenvolvido pode ser realizado sem haver estabelecido ainda a relação ou o relacionamento mais complexo, que acha expresso mentalmente na categoria mais concreta, enquanto o concreto mais desenvolvido conserva a mesma categoria como uma relação subordinada (MARX, 1978, 118).

Em outras palavras, é por meio dessa relação dialética estabelecida entre o sujeito e o meio social que se estabelece a objetivação da realidade concreta, isto é, a apropriação do seguinte processo: o de humanização, descrito por Galvão e Saviani (2021, p. 41) como sendo o:

[...] patrimônio histórico humano genérico (realidade objetiva) para se humanizarem (instituição de segunda grandeza). Portanto, cada indivíduo precisa objetivar a realidade, pois é isso que permite torna-lo inteligível. Contudo, a capacitação real pela consciência depende do tipo de substrato (conteúdo) dado ao funcionamento psíquico [...].

Nas concepções de Ianni (2008, p. 17):

[...] A dialética permite apanhar a unidade no diverso, isto é, a totalidade como expressão de determinações particulares e gerais. Em essência, o real e o pensado se constituem reciprocamente, de tal maneira que a práxis

vem a ser o critério experimental de verificação da verdade objetiva.

Contribuindo para com a questão da dialética, Gamboa (1998, p.15) expressa que “[...] a dialética materialista pode ser entendida como uma epistemologia ou teoria crítica do conhecimento na medida em que apresenta importantes subsídios para a análise da produção científica, num contexto social amplo”.

No que diz respeito à pesquisa qualitativa, o autor supracitado deixa bem claro que a escolha das técnicas a serem utilizadas numa pesquisa depende diretamente do enfoque teórico-metodológico, destacando, ainda, a importância da pesquisa qualitativa na produção do conhecimento. Assim, acerca da utilização das técnicas para se atingir o conhecimento, o autor acentua que:

[...] conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações empíricas (variantes). Conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e contextos. Para tanto, o sujeito tem que intervir interpretando, procurando seu sentido, e utilizando técnicas abertas que permitam a manifestação profunda dos fenômenos (técnicas qualitativas). (GAMBOA, 2013. P.93).

A escolha pela pesquisa bibliográfica levou em consideração a importância dessa técnica para a compreensão dos dados e no delineamento do objeto estudado, visto que a “pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”. (LIMA; MIOTO, 2000, p.38).

Ademais, a pesquisa bibliográfica também permite uma gama de possibilidades científicas na compreensão dos fenômenos, que vão desde conferir um rigor nas observações dos eventos, na coleta e interpretação dos dados, à autonomia reflexiva acerca do objeto.

Por isso,

Ao tratar da pesquisa bibliográfica, é importante destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos. Portanto, difere da revisão bibliográfica uma vez que vai além da simples observação de dados contidos nas fontes pesquisadas, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existente. (LIMA; MIOTO, 2000, p. 38).

Para Lakatos e Marconi (2007), a pesquisa bibliográfica compreende

oito fases, quais sejam: “[...] a) escolha do tema; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação; d) localização; e) compilação; f) fichamento; g) análise e interpretação; h) redação”. (LAKATOS; MARCONI, 2007, p.44).

Resumidamente, a primeira consiste na busca de compreender, solucionar, provar, desenvolver uma dificuldade acerca de um determinado fato ainda não solucionado. Detectado o tema (assunto/objeto de estudo), o passo seguinte consiste na elaboração do projeto, a fase que consiste numa visualização provisória do objeto e na escolha das estratégias que guiarão o desenvolvimento da pesquisa. No que diz respeito à identificação, esta consiste no delineamento dos assuntos relacionados ao tema, na escolha de materiais/teorias/levantamento bibliográfico que darão sustentação teórica ao desenvolvimento das fases da pesquisa.

Feito isso, o passo seguinte será o da localização dos documentos, a parte pré-exploratória, as consultas das fontes (primária ou secundária), podendo ser encontrados em bibliotecas, livros, documentos oficiais etc. Localizados e reunidos os materiais/fontes que contém as informações suficientes para responder previamente o problema de pesquisa, o próximo passo é o da compilação sistemática do material que foi levantado, localizado. Após isso, emerge a fase do fichamento dos dados contidos nos materiais encontrados e selecionados sobre o assunto, buscando transcrever os dados da forma mais fidedigna possível para que a análise não seja prejudicada/distorcida e, na sequência, adentra-se na fase das análises críticas dos dados contidos nos materiais e, por fim, a redação da pesquisa bibliográfica, a qual “[...] varia de acordo com o tipo de trabalho científico que se deseja apresentar. Pode ser uma monografia, uma dissertação ou uma tese”. (LAKATOS; MARCONI, 2007, p.49).

O aporte teórico que subsidia essa pesquisa consiste na literatura produzida acerca dos fenômenos sociais e educacionais e que tem como parâmetro o viés dos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético e da Teoria Histórico-Cultural, quais sejam: Saviani (2009, 2016, 2005, 2003), o qual nos aconselha ver o mundo e a educação sob um olhar crítico e filosófico para com os mesmos, para com o currículo, para com a qualidade da educação destinada aos filhos dos trabalhadores subalternos do país, apresentando a apropriação do conhecimento científico como o caminho para superarmos a luta entre desiguais, dentre outras questões. Newton Duarte (2014, 2013, 2001), que traz à baila uma importante

contribuição para o entendimento do processo de formação humana a partir do aporte marxista e também marxiano, bem como, do aporte da Pedagogia Histórico-Crítica e também da Teoria Histórico-Cultural. Gatti (2017, 2014, 2013), que traz importantes reflexões acerca da escola, da formação do professor, do sujeito imerso nos desafios do contemporâneo e os desafios da produção de conhecimento ante os cenários de precarização do trabalho de professores, entre outras questões. Outros autores, como: Gasparin (2012); Demo (2014, 2005, 2006); Fernandes (1980); Gamboa (2013,1988); Lukács (2013, 2004); Martins (2015 2014); Vygotsky (1989) e Leontiev (2005) também compõem o aporte de referenciais bibliográficos deste estudo.

Este estudo também utiliza a pesquisa documental e de campo para a coleta de dados. No que tange à primeira, esta consiste no conjunto de informações coletadas pelo pesquisador levando em consideração os objetivos a serem alcançados. As informações foram coletadas a partir das respostas dos professores de Sociologia no formulário e a partir de documentos oficiais.

A pesquisa documental,

[...] considera-se documento qualquer informação sob a forma de textos, imagens, sons, sinais em papel/madeira/pedra, gravações, pinturas, incrustações e outros. São considerados ainda os documentos oficiais, como editoriais, leis, atas, relatórios, ofícios, ordem régia etc., os documentos jurídicos oriundos de cartórios, registros gerais de falência, inventários, testamentos, escrituras de compra e venda, hipotecas, atestados de nascimentos, casamentos, óbitos, entre outros. (FACHIN, 2006, p.117).

Para análises, foram selecionados os seguintes documentos: a Resolução Nº 02/2015, por apresentar proposições que dizem respeito, dentre outros, à formação inicial e continuada de professores e acerca da pesquisa científica na formação. A Resolução Nº 02/2017 e a Nº 02/2019, por apresentarem proposições que caminham na direção oposta as da Resolução Nº 02/2015 e, também, por não valorizarem a formação do profissional da educação e nem a pesquisa científica nesta formação e, além disso, também se alinham aos interesses empresariais voltados ao campo da gestão da educação brasileira.

Outros documentos oficiais também compõem a lista documental, como a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases-LDB/1996, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e as Bases Nacionais Comuns

Curriculares de 2015, 2017 e de 2019, documentos esses que implicam, entre outras questões, sobre a realidade da pesquisa científica no Ensino Médio do país.

A pesquisa de campo ocorreu por meio de formulário *online* aplicado via plataforma *Google Forms* (ver instrumento de coleta em Anexo 1), contendo questões objetivas que buscaram analisar o perfil dos professores: nome, idade, gênero, local onde mora, formação profissional, bem como, a condição dos mesmos (se concursados ou PSS's); e questões subjetivas, as quais tiveram o intuito de compreender tanto a perspectiva dos professores acerca da pesquisa científica tendo como parâmetro as categorias Conteúdo e Forma, quanto a forma como a pesquisa científica é trabalhada pelos profissionais no Ensino Médio público da cidade de Londrina.

O formulário *Google Forms* é uma técnica de coleta amparada enquanto modalidade de pesquisa prevista no Código de Ética, sob a égide do protocolo Nº 2.874.853, que regula e legaliza o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (anexo II) e respalda legalmente o pesquisador para realizar a coleta e tratamento dos dados coletados via meio digital (redes sociais, *e-mail*, *blogs*, etc.).

A coleta dos dados via meio digital foi o caminho que nos permitiu a continuação do desenvolvimento das etapas dessa pesquisa ante o momento de isolamento social causado pelo vírus Covid-19, que culminou na interrupção das aulas no modelo presencial, e com isso não nos permitiu uma aproximação direta com os sujeitos que colaboraram respondendo o formulário do *Google Forms*.

Devido ao alto grau de contágio do vírus e devido ao elevado número de mortalidade por conta do grave quadro de infecções que o vírus acomete quem é infectado (BRASIL, 2020b), as instituições de ensino no país fecharam suas portas a partir do mês de março de 2020 e passaram a funcionar por meio do modelo de “ensino remoto”, um modelo semelhante ao modelo EAD de educação, porém, sem preparação, treinamento ou algo do tipo, onde os professores foram pegos de surpresa por essa nova realidade, e que mesmo assim tiveram que dar continuidade ao ano letivo. Sem mencionar, mais detalhadamente, que o modelo remoto de educação no Brasil também enfrenta outros problemas, como, por exemplo, os de âmbito econômico e acesso tecnológico por parte dos educadores e educandos, como podemos confirmar a partir das observações realizadas por Galvão e Saviani (2021), os quais enfatizam que:

Mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., em que pesem as discordâncias que temos com o ensino não presencial e que iremos abordar, determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino remoto”, tais como o acesso ao ambiente de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso tecnológico de ferramentas virtuais. (GALVÃO; SAVIANI, 2021, p. 38).

Além de apresentar as irresponsabilidades apresentadas pelo Presidente Jair Messias Bolsonaro³, que escolheu gastar dinheiro público em cloroquina⁴ a investir na compra de vacinas cientificamente comprovadas ao controle dos impactos devastadores da pandemia, os autores também discutem sobre a falácia do ensino remoto, uma vez que:

[...] as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa de professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes de intensificação e precarização do trabalho. (GALVÃO; SAVIANI, 2021, p. 38).

De fato, esse contratempo nos surpreendeu abruptamente, uma vez que já havíamos (orientador e orientando) estruturado o itinerário em que a pesquisa viria a ser desenvolvida, isto é, já estávamos no processo de escolha das escolas onde a pesquisa de campo aconteceria por meio de entrevistas e aplicação de questionários aos professores de Sociologia do Ensino Médio da cidade de Londrina. Planejamento este o qual tivemos que repensar e reestruturar para a nova realidade em que a pesquisa passou a vivenciar. Daí a escolha da coleta via meio digital por meio do formulário do *Google Forms*.

O meio digital (as redes sociais, *e-mail*, etc.) se tornou muito utilizado no contemporâneo por movimentos sociais e grupos de pesquisa enquanto um espaço que possibilita acesso a um grande leque de informações, o que confere uma abrangência bastante ampliada no que diz respeito ao acesso a uma amostra bastante significativa, a distância e de fácil aplicabilidade. Um meio que possibilita a realização de partes da pesquisa de campo, sobretudo para momentos de distanciamento físico e social como este em que nos encontramos atualmente.

³ Jair Messias Bolsonaro é um capitão reformado, político e atual presidente do Brasil, filiado ao Partido Liberal. Foi deputado federal por sete mandatos entre 1991 e 2018, sendo eleito através de diferentes partidos ao longo de sua carreira.

⁴ Cloroquina é um medicamento usado no tratamento e profilaxia de malária em regiões onde a malária é susceptível ao seu efeito.

Entretanto, entendemos que a coleta dos dados por meio desse formulário difere dos instrumentos de coletas pautados pela entrevista realizada de forma direta, nos quais entendemos que os resultados acabam sendo mais seguros, posto que a relação sujeito e objeto, estabelecida de forma mais aproximada, não deixa possíveis lacunas. Já com os instrumentos de coletas digitais, o cuidado acerca dessa questão deve ser redobrado para que a análise dos dados não se distancie da realidade dos sujeitos que respondem a esse tipo de instrumento de coleta, o formulário do *Google Forms*, por exemplo.

Contudo, as vantagens da pesquisa de campo consistem em:

[...] a) Acúmulo de entonações sobre determinado fenômeno, que também podem ser analisadas por outros pesquisadores, com objetivos diferentes.
B) Facilidade na obtenção de uma amostragem de indivíduos, sobre determinada população ou classe de fenômenos. (LAKATOS; MARCONI, 2007, p.189-190).

Outro aspecto importante acerca da pesquisa de campo ressaltado pelas autoras supracitadas diz respeito ao fato de que na pesquisa de campo podemos contar com as fases de pré-testes para poder ser ajustado e validado para, na sequência, ser aplicado aos sujeitos da pesquisa. Ressaltam também que “[...] Diversas ciências e ramos de estudo utilizam a pesquisa de campo para o levantamento de dados; entre elas figuram a Sociologia, a Antropologia Cultural e Social, a Psicologia Social, a Política, Serviço Social e outras”. (Ibid.).

A fase de testes do formulário utilizado na pesquisa de campo foi realizada e validada pelos juízes que participam do grupo de pesquisa “Currículo, Formação e Trabalho Docente”, cadastrado no CNPq e no qual o autor desta pesquisa participa enquanto colaborador. Este grupo de pesquisa é composto por outros colaboradores de diferentes regiões do país: estudantes da graduação, mestrandos, doutorandos, professores da Universidade Estadual de Londrina-UEL e também da Educação Básica.

As atividades vivenciadas e desenvolvidas no grupo convergiram em momentos de aproximações entre pesquisador e objeto deste estudo, posto que, nos encontros, são latentes as discussões acerca da formação de professores, acerca dos currículos, da historicidade e da intensidade presente no processo de desenvolvimento humano, por meio da cultura e do trabalho, do acesso ao bem cultural elaborado pelo conhecimento científico, por meio da educação, etc.,

possibilitando uma percepção de homem enquanto sujeito que transformou e ainda transforma o meio e os rumos da história, modificando a natureza e a sociedade ao passo que também é modificado por essa relação, entre outras vivências realizadas no bojo desse grupo de pesquisa.

Após a validação do formulário, este foi aplicado via meio digital aos professores de Sociologia do Ensino Médio público da cidade de Londrina-PR no período compreendido entre o mês de abril a agosto de 2020, obtendo uma amostra de 22 professores de Sociologia distribuídos nas diferentes escolas públicas da cidade supracitada.

No que tange aos riscos que uma pesquisa pode gerar com o seu percurso, entendemos que o processo de toda pesquisa envolve riscos, podendo ser mínimo como desconforto, irritabilidade, esgotamento do sujeito ao responder o questionário, dentre outros. Todavia, tendo em vista esse fato, o pesquisador irá se responsabilizar em amparar o pesquisado e garantir todo o apoio necessário pelos possíveis riscos que porventura se desencadearem. No caso de risco de ordem física e orgânica: como por exemplo: sangramentos, dores; entre outros, o pesquisador vinculado ao Mestrado em Educação da instituição Universidade Estadual de Londrina se compromete a dar toda a assistência e se for o caso, solicitar auxílio dos serviços da área da saúde a fim de sanar ou reparar os danos de qualquer ordem. Para não haver riscos de perda dos dados, salvaremos os mesmos em drives e arquivamos também em forma impressa, em consonância com a Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que dispõe que é obrigação do pesquisador: “f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa” (p. 11). Nesse sentido, todos os dados coletados ficarão armazenados por um período de 5 anos, sob a responsabilidade do pesquisador. Após este período o material será picotado para o seu descarte adequado.

Com o intuito de compreender as perspectivas dos professores de Sociologia acerca da pesquisa científica no seu trabalho pedagógico desenvolvido com alunos do Ensino Médio e também garantir o anonimato dos sujeitos participantes, utilizamos a letra P, significando professor, acompanhado de um algarismo como, por exemplo: P1, P2, P3, e assim sucessivamente.

Essa denominação simbólica que é utilizada a fim de garantir a privacidade e o anonimato dos sujeitos não muda de uma questão para outra, isto é,

o P1 que respondeu uma questão será o mesmo P1 respondente das demais questões, para que assim tornasse possível que analisássemos as respostas dos professores tendo como parâmetro as categorias Conteúdo e Forma a partir do critério de análise em que foram consideradas outras categorias auxiliares do trabalho pedagógico.

Referente à categoria Forma, foram utilizados como critério para analisar a perspectiva dos professores acerca da pesquisa científica o planejamento pedagógico, a estratégia de mediação e a perspectiva teoria-prática presentes nas respostas dos professores.

Concernente ao conteúdo, os critérios utilizados foram: a perspectiva dialética, a perspectiva histórica e a perspectiva crítica presentes nas respostas. Lembrando que esses critérios também não mudam de uma questão para outra, eles são mantidos a fim de estabelecermos uma relação das perspectivas dos professores por meio dessas categorias referentes a cada questão, estruturadas no formulário e à luz do método Dialético.

A partir das análises dos dados tendo como parâmetro as categorias Conteúdo e Forma e as categorias do trabalho pedagógicas estabelecidas com intuito de confrontação das respostas com respeito à perspectiva acerca da pesquisa científica, conseguimos definir a perspectiva dos professores acerca do Conteúdo e da Forma, isso em cada questão.

A metodologia utilizada nas análises dos dados obtidos na pesquisa de campo está pautada nos pressupostos do Materialismo-Dialético e busca compreender as perspectivas dos sujeitos tendo como parâmetro as categorias citadas como unidade e parâmetro para as análises, nos permitindo percorrer o caminho que circunscreve: a “prática-teoria-prática”, isto é, tendo como ponto de partida a realidade concreta das relações humanas, suas teorias, abstrações e sínteses de vida, de vivência e de coletividades.

Por meio do método dialético, nos posicionamos problematizando as contradições, com intuito de estabelecer novos caminhos e estratégias de práticas pedagógicas pautadas pela pesquisa científica.

Este estudo também compactua com as intencionalidades didáticas apresentadas no livro de Gasparin (Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica) que, elencando o arcabouço da Teoria Histórico-Cultural a qual tem os seus pressupostos históricos e metodológicos subsidiados pelo Materialismo Histórico-

Dialético, busca transpor a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani para a didática da prática pedagógica do professor em sala de aula, propiciando um instrumento norteador pautado pelos fundamentos históricos e culturais da humanidade desenvolvidos a partir dos cinco momentos da aula, como os estabelecidos por Saviani, quais sejam: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final.

Importante salientar que uma vez que o método de estudo desta pesquisa é o dialético pautado nos pressupostos do Materialismo Histórico-Crítico de Marx e Engels, tão logo, buscamos nos movimentos contraditórios existentes no processo de ensino a nossa posição metodológica, a qual compreende que a escola enquanto mediadora da prática social não deve conjugar o seu desenvolvimento descartando o movimento contraditório existente em cada etapa do processo de ensino e aprendizagem, visto que os conteúdos e as formas são partes de uma unidade e também de totalidades, e por conta disso consideramos que há a presença das contradições, dialética em movimento, em todas as fases de ensino e aprendizagem, sendo tão presentes na Prática Social Inicial quanto nas demais fases, não podendo, por isso, constituírem-se em passos lineares e estanques, e nem em processos pedagógicos mecânicos.

Nesta perspectiva, observamos que a obra “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica” indaga a finalidade social dos conteúdos na construção do conhecimento, bem como, o valor do conhecimento sistematizado e científico e seus papéis no processo de ensino e aprendizagem, denotando que:

Os conhecimentos científicos necessitam, hoje, ser reconstruídos em suas plurideterminações, dentro das novas condições de produção da vida humana, respondendo, quer de forma teórica, quer de forma prática, aos novos desafios propostos. (GASPARIN, 2012, p. 3).

O subsídio dos pressupostos didáticos de Gasparin diz respeito à relação do compromisso do professor e do educando para com os conteúdos trabalhados nas práticas pedagógicas e no intuito de emancipação dos sujeitos a partir de suas realidades concretas, teorizadas, conceituadas, problematizadas e compreendidas em suas totalidades.

Diante disso, partimos do pressuposto de que os processos de apropriação e objetivação que se produz na escola dependem diretamente do

trabalho pedagógico, visto que é este quem seleciona os conteúdos (que devem ser os da cultura historicamente acumulada) e as formas mais adequadas de organizar a atividade de modo a “[...] reconstruir a atividade histórico-cultural do gênero humano”. (PASQUALINI, MARTINS, 2020, p. 442).

Portanto, descrito o método e os procedimentos metodológicos que serão utilizados neste estudo, o próximo compromisso leva em consideração a importância de pontuarmos os caminhos pelos quais se desenvolve esta pesquisa, apresentando as categorias dialéticas que norteiam este estudo enquanto parâmetros para as análises dos dados, com vistas a compreender as perspectivas dos professores de Sociologia do Ensino Médio acerca da pesquisa científica tendo como parâmetro as categorias Conteúdo e Forma.

4.1 AS CATEGORIAS CONTEÚDO E FORMA

Por meio das categorias Conteúdo e Forma, que conferem unidades para uma compreensão do processo histórico de um fenômeno social (FERRARO, 2012), busca-se compreender a complexidade da presente temática no contexto histórico das relações humanas, e recorrendo a esse caminho conseguimos confrontar as esferas que se encarregam de ocultar as contradições estabelecidas nas relações sociais, educacionais, culturais e políticas, por meio de uma análise problematizadora da realidade enquanto aparente e enquanto essência, posto que os pressupostos norteadores deste estudo não se alinham a tipos de análises que concebem tais realidades de modo superficial, generalista, ou mesmo, fora dos conjuntos de unidades e das expressões que conferem a formação das categorias, das relações e das configurações sociais.

Segundo Ianni (2011), devemos fazer uso de categorias que nos permitam a pensar e perceber o processo real da história, das relações, das contradições, que não raramente são fatos que constroem suas realidades por si só, e que quase sempre não são analisados criticamente. Por meio desse exercício dialético conseguimos romper com as estruturas de resistência e assim estabelecer diálogos com as perspectivas dos professores, possibilitados por meio das categorias Conteúdo e Forma, uma vez que, quando nos deparamos com um fato, temos acesso apenas à sua aparência, pois a essência deste fato dependerá do exercício crítico dialético sobre o mesmo, acentua Ianni (2011).

Desta forma,

[...] o concreto sensível, imediato, as primeiras expressões do real, não se desprezam pura e simplesmente. Eles se recriam, eles se retomam. Surgem com novas expressões, na medida em que a reflexão prossegue, na medida em que a reflexão está desvendando as determinações que constituem o objeto. (IANNI, 2011, p. 406).

Tendo como parâmetro as categorias Conteúdo e Forma, certificamos que uma importância é destinada à teoria e à prática, uma vez que formam as categorias por meio das quais o pensamento pode ser considerado como prático-teórico ou como prático-crítico, de forma que é o concreto pensado.

Em outras palavras,

[...] Não é uma realidade deslocada do pensamento, é o pensamento e a realidade articulados num todo que é a categoria. Categoria essa que é precisamente histórica, nesse sentido de que ela guarda um compromisso com a realidade sobre a qual refletiu. Ela não é uma explicação universal que transcende as sociedades e as épocas e os períodos. Não, ela é uma explicação que guarda muito a historicidade daquele momento, daquela configuração. Tanto quanto possível, fundamentados em textos dos próprios clássicos do pensamento dialético, todos esses que tem certa articulação, tem um vínculo numa certa sistemática e que de certo modo sintetizam algo que tem a ver com uma epistemologia, ou seja, modo de compreender dialeticamente o social, nesse sentido lato, que é a realidade social compreendida em suas implicações econômicas, sociais culturais, políticas e, portanto, históricas. (IANNI, 2011, p. 409).

Essa importância da historicidade dos fenômenos da sociedade também é encontrada em Gramsci (1978), o qual ressalta que é preciso sintetizar dialeticamente a profundidade intelectual, unificando a humanidade em uma síntese superior de cultura e, assim, a partir dessa unificação, é que se permite a formação de uma subjetividade universal orgânica, equiparada pelo autor à subjetividade histórico-concreta e permitindo, com isso, a superação do “pensamento ideológico e das contradições antagônicas [...]”. (GRAMSCI, 1978, p. 6). Para o autor, a “[...] elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido [...]” (GRAMSCI, 1978, p. 12), sendo impossível ter uma concepção de mundo sem uma consciência da nossa historicidade.

Por meio das categorias Conteúdo e Forma como parâmetros para analisar as perspectivas dos professores de Sociologia do Ensino Médio público da cidade de Londrina acerca da pesquisa científica, a técnica utilizada para a análise

dos dados consistiu na análise Dialética das perspectivas dos sujeitos, relacionando-as com outras categorias como o trabalho, a totalidade, a essência e aparência. Por isso entendemos que as características constitutivas da natureza do Conteúdo e Forma e o nível de aprofundamento significativo são fatores que, ao serem pedagogizados, conscientizam sobre as aprendizagens e seus desdobramentos, visto que os alunos necessitam conhecer a razão do conteúdo subjacente às tarefas, aos exercícios, a atividades que produz o interesse pela sistematização do conhecimento.

Quanto à especificidade da forma, Cheptulin (1982) afirma que:

[...] o específico para a categoria de forma é refletir o laço entre os elementos, os momentos que constituem o conteúdo da estrutura de conteúdo e não da manifestação, não da expressão do interior no exterior. Sendo uma estrutura do conteúdo que inclui tanto os processos internos, como os externos da coisa, do objeto, a forma penetra tanto no domínio interior, como no domínio exterior, tanto na essência como no fenômeno. (CHEPTULIN, 1982, p. 265).

Importante que fique frisemos que para entendermos as perspectivas dos professores fez-se necessário analisar o cenário concreto das relações sociais e culturais que conferem contextos para as contradições, lutas, percepções e representações de mundo, dos fatos do cotidiano, dentre outros, pois, para Marx não basta uma distinção clara do que seja a realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento, partindo do real e do concreto, que aparecem como dados. Pelo contrário, com o avanço da análise chega-se a conceitos ou abstrações que remetem a determinações as mais simples. No entanto, é preciso saber fazer o caminho inverso desse processo para assim conseguir atingir um conhecimento da totalidade, da universalidade que pauta o processo dialético de análise das relações sociais, culturais, políticas e econômicas (NETTO, 2011).

Nas perspectivas de Mayoral (2007), as categorias conteúdo e forma dizem respeito à teoria e à prática, conceitos estes de grande relevância na perspectiva da práxis. Assim, asseguram que “A práxis é crítica da realidade, e autocrítica, porque não existem privilegiados juizes do conhecimento, e a crítica trabalha em conjunção com o comportamento preventivo cheio de valores e consciência de classe”. (MAYORAL, 2007, p. 330). Assim, a práxis é uma atividade prática que faz e refaz coisas, transmuta uma matéria ou uma situação, cabendo neste conceito todos os campos ou áreas culturais e as obras, pois é ato ou conjunto

de atos em atividade, por meio dos quais os sujeitos agentes das ações podem modificar uma matéria prima dada.

Uma vez que a práxis é subjetiva e coletiva, esta revela conhecimentos teóricos e práticos, sendo, também, teleológica, pois tem como fim melhorar radicalmente uma sociedade e assim transformar o porvir humano, isto é, a práxis é mais do que uma simples prática, ou seja, é uma unidade com a teoria. Neste sentido, a práxis opera como fundamento porque se conhece o mundo por meio de sua atividade transformadora, sendo atividade prática adequada a fins, ostentando um caráter teleológico (MAYORAL, 2007).

As categorias Conteúdo e Forma e destinatário na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem, estando interligadas ao meio social e ao desenvolvimento do psiquismo humano. É por meio da atividade mediada na educação que os sujeitos envolvidos nesse processo objetivam os conceitos científicos e, com o desenvolvimento conceitual e por meio da mediação, se apropriam do significado social dos símbolos. As atividades guias determinam o desenvolvimento do psiquismo humano (VIGOTSKI, 2001).

Baseando-se na Teoria Histórico-Cultural e no pressuposto de que todos são produtos de objetivações, a proposta da formação ontológica presente nessa teoria busca desenvolver a personalidade do sujeito, mediante atividade teleológica (intencional), visando à realização da humanização e superando as relações determinadas pela alienação.

Seguindo essa linha, existe vinculação e interdependência entre a personalidade e as condições objetivas e, por isso, “[...] a personalidade de cada indivíduo não é produzida por ele isoladamente, mas sim, resultado da atividade social e, em certo sentido, não depende da vontade dos indivíduos tomados separadamente, mas da trama das relações que se estabelece entre eles”. (MARTINS, 2015, p. 77).

A personalidade dos sujeitos, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, está interligada ao desenvolvimento da consciência, portanto, do psiquismo humano, por meio da relação social e cultural, e por meio da atividade, termo muito caro para o Materialismo Histórico-Dialético e, portanto, também à Teoria Histórico-Cultural.

Para Malanchen (2019), as múltiplas definições do conceito “cultura”

dos últimos tempos, ora sendo utilizado para definir hábitos de um povo, ora para se referir a diferentes maneiras de expressão artística, a um modo da civilização, ou aos saberes produzidos por um determinado grupo, corroboram para criar diferentes segmentos, como, por exemplo: cultura da infância, cultura da favela, cultura do homem do campo ou, ainda, cultura do indígena, etc.; e uma vez que as teorias a-históricas e não marxistas juntamente com os preceitos capitalistas de instituições e organismos internacionais também têm corroborados para aligeirar o conceito de cultura, dando ênfase nas diferenças e não nas semelhanças e conferindo um cenário ambíguo ao conceito cultura, é que a autora busca definir e compreender o conceito cultura a partir das tradições marxistas, relacionando-o com a concepção de homem e de sua relação com a natureza por meio do trabalho e à luz da trajetória histórica da humanidade.

Nesta linha de abordagem, a categoria “trabalho” é a atividade fundamental na construção sócio-histórica do ser social, de sua consciência e de sua existência. É um processo de evolução que o distingue dos animais, uma vez que, diferente destes últimos, o homem cria seus desafios para assim poder superá-los, por meio de sua criatividade empregada neste processo mediado pela consciência e desenvolvimento psíquico ao longo da história, perpassando de gerações a gerações por meio da cultura educacional.

É por meio da produção material que o homem produz a sua existência e também o meio social, sempre no âmbito coletivo. Advém dessa produção material, a apropriação imaterial, a qual consiste na linguagem, nos símbolos e nas relações sócio-históricas. Neste sentido, Malanchen (2019) afirma que:

Podemos definir, dessa maneira, que a cultura é constituída pelo resultado da relação produtiva do ser humano sobre a natureza, ou seja, tudo aquilo que não é natural e tem atividade humana condensada, é cultura. Desse modo, compreendemos que a cultura é indissociável do processo de produção. Conforme Vieira Pinto (1985), isso ocorre em dois sentidos: a) produção do ser humano por si mesmo, diante de sua ação sobre a natureza, para reproduzir e perpetuar a espécie que evolui cada vez mais e aumenta sua capacidade “ideativa”; b) produção dos meios de existência da vida dos sujeitos e de sua prole. (MALANCHEN, 2019, p. 51).

Desta forma, podemos assinalar as seguintes características da cultura na perspectiva marxista:

É resultado do trabalho, isto é, da ação do ser humano sobre a natureza e, portanto, primeiramente a cultura é material; b) Da cultura material se desdobram os elementos que compõem a cultura não material ou simbólica, como: a linguagem, as ideias e o conhecimento; c) o conhecimento, dessa forma, é uma parte da cultura, não podendo ser confundido como seu sinônimo; d) a apropriação da cultura é sempre um processo coletivo, ou seja, é necessária a existência de mediações para que a mesma seja transmitida e apropriada no processo de humanização. (MALANCHEN, 2019, p. 52).

Para um entendimento correto do conceito cultura (material e imaterial), devem ser levados em consideração tanto o processo sócio-histórico de sua produção quanto também o processo de mediação por meio dos quais a cultura acumulada historicamente é repassada de geração a geração, conferindo uma dinâmica de continuidade histórica e humana (MALANCHEN, 2019).

Contribuindo acerca desta questão, Mello (2009) afirma que além da cultura, a mediação e a atividade também são conceitos essenciais para a teoria Histórico-Cultural, uma vez que explicam o processo de humanização, isto é, “[...] o processo de reprodução individual das qualidades humanas nas novas gerações e em cada sujeito da sociedade humana”. (MELLO, 2009, p. 365).

A cultura é vista como um processo histórico e contínuo e produzida pela ação de homens e mulheres, devendo ser passada adiante pelas gerações por meio das mediações (os mediadores são os professores (as)) e por meio das atividades desenvolvidas nas experiências de cada sujeito que, ao se relacionar e entrar em contato com a cultura mais elaborada no campo educacional consegue adquirir, desde criança, novas linguagens que estruturam a unidade cognitiva e afetiva, pontua Mello (2009).

Para tanto, a escola deve extrapolar o seu papel de apenas transmitir conteúdo escolar, ela precisa permitir acesso à cultura elaborada, que mediada pelo professor (a) possibilitará que cada sujeito se aproprie e se objetive, de modo diferente, “[...] da língua, das diferentes linguagens, da ciência e das técnicas, dos valores, dos hábitos e costumes, dos objetos e instrumentos – que as novas gerações produzem para si as qualidades humanas e podem se formar para serem futuros dirigentes [...]” (MELLO, 2009, p 366).

Neste sentido, o conceito de atividade explica o desenvolvimento do psiquismo, uma vez que está presente neste conceito o desenvolvimento do sujeito, pois a atividade nasce da relação entre motivo que leva o sujeito a agir e o resultado conquistado ao final da atividade. Por isso que “[...] o sujeito é ativo não apenas

intelectual, mas também emocionalmente. Portanto, o cognitivo e afetivo não se separa, mas constituem uma unidade”. (MELLO, 2009, p. 368).

As concepções acerca da tríade cultura, mediação e atividade devem ter seus papéis entendidos a partir do viés que constitui a perspectiva materialista histórica e dialética de Marx, bem como, também da teoria sociocultural de Gramsci e também de Vygotsky, pois todos estes autores defendem a ideia de que os sujeitos devem se apropriar de uma cultura não alienada, de uma cultura elaborada histórica e cientificamente, reforça Mello (2009).

Tendo como objetivo investigar os diferentes tipos de mediação constituintes da atividade pedagógica que criam condições para que ocorra o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes como um dos processos psicológicos superiores próprios do gênero humano, Bernardes (2012) considera ser necessário articular o conhecimento nas dimensões ontológica, epistemológica e lógica do fenômeno, por isso que a sua finalidade é a de possibilitar o acesso à compreensão das elaborações teóricas acerca da relação “ensino, pesquisa e desenvolvimento infantil”, buscando apresentar os fundamentos do processo de constituição do gênero humano: o conceito de atividade como instrumento de análise do desenvolvimento humano, a relação entre atividade dominante no desenvolvimento infantil e o processo de constituição das funções psicológicas superiores.

Referente à constituição do gênero humano, a autora explica que Leontiev enfatiza a importância da natureza social do homem a sua formação como homem cultural e que todo o processo de sua constituição advém de sua relação em sociedade e por meio da cultura, percorrendo um processo lento e gradual que vai desde a fase de preparação biológica, ao estágio de passagem do homem definido pela fabricação de instrumento e formas embrionárias de trabalho em sociedade. Neste sentido, enfatizando que a evolução do homem corresponde a um processo histórico e cultural, a autora expõe que:

A análise das etapas críticas que desencadeiam mudanças no desenvolvimento humano a partir do uso de instrumentos, pelo do trabalho e pelo uso de signos psicológicos, e da apropriação da cultura como o modo pelo qual se torna possível a dimensão ontológica nos sujeitos, identifica o processo histórico da evolução humana. (BERNARDES, 2012, p.31).

Neste sentido,

A atividade psicológica mediada por signos e instrumentos constitui-se no fundamento da origem, do desenvolvimento e da natureza das funções psicológicas superiores. Essa atividade é considerada a base do movimento de apropriação da realidade objetiva assim como é considerada a unidade de construção da consciência. (BERNARDES, 2012, p. 33).

Porém, Bernardes (2012, p. 34) ressalta que: “[...] conforme afirma Vygotsky (1989), atividade cognitiva não se limita ao uso de signos e instrumentos, podendo ser incluídas outras diversas atividades mediadas na constituição do psiquismo humano”. Desta forma, entende-se que a consciência se relaciona com o conhecimento do mundo objetivo, afirma Bernardes (2012). Em outras palavras, a atividade psíquica é o reflexo da realidade objetiva que, mediada e por meio da atividade, os sujeitos podem ter acesso à cultura historicamente elaborada. E isso por meio da linguagem e das interações sociais.

Martins (2014) também ressalta a importância da escola enquanto papel fundamental no processo de humanização, uma vez que a mesma é instituinte de subjetividades e por isso deve ter como objetivo principal a transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados e referendados pela prática social dos homens. Entretanto, esse processo depende da qualidade do processo educativo e da importância da formação de professores, que deve ser pautada no compromisso do desenvolvimento de outras pessoas, sendo o trabalho educativo o de um processo interpessoal, ou seja, intersubjetivo. Deste modo, a autora considera que:

[...] Toda formação escolar profissional visa a instrumentalizar o formando para o exercício de um trabalho futuro. No caso da formação do professor, essa instrumentalização reside na disponibilização do acervo teórico, metodológico e técnico requerido no ato educativo. Ou seja, assenta-se na apropriação dos conhecimentos pelos quais possa ensinar outras pessoas, num processo que transmite às novas gerações o legado cultural, sobretudo científico. (MARTINS, 2014, p. 108).

Para tanto, a Forma e o Conteúdo dos objetivos presentes nas práticas pedagógicas necessitam estar contextualizados ante a realidade permeada de contradições em que os sujeitos (professores, escola e educandos do ensino médio) estão inseridos, com objetivos de compreenderem a totalidade que estrutura a sociedade capitalista, uma vez que:

Compreendemos que “[...] educar significa organizar a vida” (VIGOTSKI, 2003, p. 220) e essa afirmação nos coloca na obrigação de considerar o processo educativo enquanto ato intencional que necessita ser

rígorosamente organizado. Entretanto, não se trata de qualquer organização, mas sim das formas de atividade que permitam o domínio de instrumentos elaborados pela humanidade ao longo da história. (FRANCO; MARTINS, 2021, p.15).

É essa base dialética presente nas categorias Conteúdo e Forma que deve ser a tendência pedagógica a inspirar as práticas pedagógicas que se queiram preocupadas com o desenvolvimento humano, com a emancipação dos sujeitos, buscando o desenvolvimento do homem em sua totalidade, desde suas faculdades mais simples às mais complexas, onde o processo de emancipação torna-se coletivo de fato a partir do momento em que se estabelece a relação de ensino e aprendizagem pautada na historicidade, onde, tanto o professor (que fará a mediação das atividades desenvolvidas com foco no humano) quanto os educandos (que precisam objetivar para o seu conhecimento de mundo os conceitos científicos, históricos e culturais, desenvolvidos ao longo da formação do ser social) consigam a apropriação e objetivação de suas histórias, de suas biografias, de suas liberdades enquanto sujeitos históricos, culturais, sociais, políticos e materiais.

Portanto, o objetivo desta subseção teve como finalidade apresentar as dimensões das duas categorias aqui utilizadas como parâmetros para o desenvolvimento deste estudo e também para a realização da análise dos dados obtidos na pesquisa via formulário. A seção seguinte traz à tona, analise, problematiza e discute acerca dos dados obtidos pela pesquisa de campo, a fim de trazer uma perspectiva mais aprofundada acerca do objeto de estudo desta pesquisa que se ateu a se comprometer com o rigor científico e metodológico diante da premissa de compreender as perspectivas dos professores de Sociologia acerca da pesquisa científica no Ensino Médio público da cidade Londrina-PR tendo como parâmetro as categorias apresentadas na subseção anterior e tecer algumas considerações acerca das mesmas, bem como, problematizar o fato de o currículo da formação inicial de professores não ter a pesquisa científica enquanto princípio educativo.

5 APRECIÇÃO DOS DADOS TENDO COMO PARÂMETRO AS CATEGORIAS CONTEÚDO E FORMA

“Mais importante do que interpretar o mundo, é contribuir para transformá-lo.”
Karl Marx

O cenário onde o presente estudo é desenvolvido está localizado na região norte do Estado do Paraná e diz respeito à cidade de Londrina, município de uma totalidade populacional de 575.377 habitantes, comportando a Universidade Estadual de Londrina-UEL e outras Instituições de Ensino Superior – IES.

Essas instituições recebem um público local e também estudantes de diferentes regiões do país e de outras nacionalidades, fomentando um público diversificado de estudantes nos cursos ofertados pelas instituições e uma diversificação também no diz respeito ao quadro de professores do município, posto que muitos estudantes, durante a formação ou depois de formados, passam a atuar enquanto professores na rede pública da Educação Básica da cidade. Realidade esta, vivida também pelo autor deste estudo, o qual, em 2009, saiu de Bela Vista do Paraíso, cidade que fica 42 quilômetros de Londrina, para cursar Ciências Sociais na Universidade Estadual de Londrina e por aqui estabeleceu moradia.

O contato com a presente temática surgiu no ano de 2018, momento em que o autor deste estudo cursava a Pós-graduação em Docência na Educação Superior-UEL, onde o desafio foi o de desenvolver um estudo acerca da importância da pesquisa científica na formação inicial de professores. Desde então, a perspectiva investigativa sobre o tema continuou a ser desenvolvida, porém, voltando-se para a etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio. A escolha se fez pela compreensão acerca da relevância e necessidade de ser feita a revisão das práticas pedagógicas docentes a qual é a ação fulcral para o ensino e aprendizagem de uma geração.

No que diz respeito ao total de escolas, de turmas e matrículas da Rede Estadual do Núcleo Regional de Educação-NRE de Londrina, em 2020 consistiu nos seguintes números: 68 escolas. 1.918 Turmas da Rede Estadual. 46.979 Matrículas da Rede Estadual. 55 Ensino Médio regular. 9 Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos.

Referente ao cargo de professor de Sociologia no Estado

paranaense o total é de 386. Em Londrina, esse número cai para 60 cargos para a disciplina.

A amostra desta pesquisa, que é de 22 professores, corresponde ao percentual de 36,6% do total de cargos de professores de Sociologia da cidade, e de 32,35% do número de escolas da rede pública de Londrina, distribuídos conforme os quadros 2 e 3.

Quadro 2- Professores Pedagogos por Disciplina em Londrina

Cargo	Total de cargos	10 horas	20 horas	30 horas	40 horas
Sociologia	60	0	59	0	1

Fonte: elaborado pelo autor, com base nos dados da SAE/2020

As descrições dos vínculos estão presentes no Quadro 3: QPM-P (Professor do Quadro Próprio do Magistério) QPM-E (Especialista do Quadro Próprio do Magistério) QUP (Professor do Quadro Único de Pessoal) REPR (Regime Especial-Professor).

Quadro 3 – Professores pedagogos por área de atuação em Londrina

Disciplina	Total/ Pessoas	QPM-P	QPM-E	QUP	REPR
Sociologia	60	53	0	0	7

Fonte: elaborado pelo autor, com base nos dados da SAE/2020

Ante as informações contidas nos quadros acima, torna-se notório que: se dividirmos o número de cargos (que é de 60) pelo o número de escolas (que é de 68), percebe-se que existe um percentual de 0,88% de cargos para cada escola, o que significa que há menos de um professor por escola. Mas, em dados reais, para a existência de ao menos um professor ocupando a função para o cargo de professor de Sociologia, guardadas as proporções de 60 cargos para 68 escolas, pode-se inferir que 8 escolas ficam sem o cargo de professor de Sociologia. Com isso, podemos entender que, ou não tem aula de Sociologia ou quem ocupa o mesmo não é um Professor de Sociologia, o que dificulta ainda mais o cenário e a situação dessa ciência no Ensino Médio da cidade de Londrina, uma vez que

entendemos da importância de que o professor que leciona determinada disciplina seja formado na área em que atua, para que, a partir do conhecimento acumulado pelo mesmo, no que se refere ao contexto político e social de suas experiências em determinada disciplina de formação, este consiga articular as diferentes dimensões de sua área de formação com outras dimensões de outras áreas do conhecimento, mas sempre tomando como referência a profundidade das dimensões da sua formação.

No que diz respeito ao formulário, este foi dividido em duas partes, a primeira consistiu em conhecer o perfil dos professores de Sociologia no período em que a pesquisa foi realizada, onde se evidenciou que 9,5% dos profissionais que participaram da pesquisa tinham entre 37 anos ou mais, sendo 42,8% do gênero feminino, 52,4% masculino e 1 participante respondeu ser Cis gênero.

Referente ao nível de formação dos professores, um percentual de 81,8% da amostra respondeu possuir especialização. No que diz respeito ao Mestrado, 68,2% responderam essa questão do formulário, destes, 13% afirmaram possuir o título de Mestrado, e concernente ao Doutorado, 40,9% da amostra respondeu essa questão, onde uma parcela de 11,1% afirmou estar com Doutorado em andamento e 11,1% com Doutorado concluído. No que se refere à etapa pós-doutorado, novamente 40,9% da amostra respondeu essa questão, onde todos assinalaram não possuir esse título.

O tempo de atuação dos professores também foi abordado no formulário. Neste quesito, 20 professores responderam essa questão, evidenciando que 50% desse total atua (de 10 a 20 anos) no Ensino Médio, 35% (de 5 a 10 anos), 10% (a menos de 5 anos) e 5%, (acima de 20 anos). Referente às condições dos professores, se PSS (Processo Seletivo Simplificado) ou concursado, 20 professores responderam essa questão, onde 35% respondeu que era PSS e 65%, concursado, e 2 professores optaram por não responder.

Uma das questões objetivas buscou obter informações acerca das fontes por meio das quais os sujeitos participantes tiveram contato com a pesquisa científica e o resultado está expresso em percentual sobre a fonte preestabelecida pelo formulário, conforme o quadro 4, que ilustra as respostas dadas à questão 3 do formulário.

Importante salientar que o professor pôde escolher, livremente, mais de uma fonte, levando em consideração que dependendo da formação inicial

recebida, pode acontecer de o professor ter tido acesso a mais de uma fonte em que se trabalha com a pesquisa científica. Tendo em vista tal possibilidade, delimitamos algumas fontes por meio das quais comumente se tem contato com a pesquisa científica no Ensino Superior, conforme vemos no quadro abaixo.

Quadro 4 – Questão 3

Questão	Na sua graduação, por meio de qual/quais fontes você teve contato com os métodos da pesquisa científica?
Resposta	(35%) Iniciação Científica. (90%) Disciplina de Metodologia. (20%) PIBID. (45%) Grupo de pesquisa. (0%) Não tive. (10%) Outro.

Fonte: do próprio autor (2021)

A partir das informações contidas no Quadro 4, percebe-se que a formação inicial, a iniciação científica e os grupos de pesquisas são preponderantes na qualificação da prática pedagógica dos profissionais. No entanto, esse quadro também nos mostra os limites que essas fontes apresentam no que diz respeito ao contato dos futuros profissionais da educação com a pesquisa científica, uma vez que em nenhuma das fontes escolhidas se alcançou uma adesão de 100%, como deveria acontecer com a “Disciplina de Metodologia” presente nas instituições com licenciaturas pautadas pela tríade pesquisa-ensino-extensão, isto é, com isso, pode-se pressupor que a formação dos 10% que não escolheu a essa fonte pode não ter tido uma formação pautada pelos pressupostos da metodologia científica. E isso reverbera para que o processo de ensino e aprendizagem da Educação Básica não atinja uma formação pautada por práticas pedagógicas que proporcionem aos educandos exercitarem a prática investigativa, uma vez que os mesmos não são estimulados a refletir, problematizar e investigar cientificamente as realidades nas quais estão inseridos.

O quadro 5 traz as porcentagens sobre as respostas acerca de como os professores qualificam a base teórica e metodológica proporcionada por meio da formação recebida pelos mesmos para se trabalhar com a pesquisa científica no Ensino Médio, e os resultados expressam a funcionalidade e aplicabilidade das bases teóricas e metodológicas proporcionadas pelas instituições de ensino superior a partir das perspectivas dos professores de Sociologia do Ensino

Médio Público de Londrina – PR.

Quadro 5 – questão 4

Questão	Como você considera a base teórica e metodológica proporcionadas em sua formação acadêmica para trabalhar a pesquisa científica com alunos (as) do Ensino Médio público?
Resposta	(10%) Ótima. (48%) Boa. (19%) Mediana. (5%) Ruim. (18%) Insuficiente.

Fonte: do próprio autor (2021)

Referente à avaliação dos professores, os dados demonstram que há uma divisão nas opiniões, porém, o fato é que apenas 10% da amostra considerou ótima a base teórica e metodológica recebido durante sua a formação, o que é um número consideravelmente baixo e preocupante, visto que essas perspectivas dos sujeitos estão ligadas aos desafios enfrentados pela formação inicial e que reverberam para que a pesquisa científica não seja praticada no processo de ensino e aprendizagem como deveria ser: de forma mais abrangente, o que é preocupante, visto que uma formação sem os pressupostos da pesquisa científica não propiciará ao profissional uma profundidade acerca da realidade na qual está inserido, não conseguindo traduzir “[...] para a prática a teoria que ele adota como princípio pedagógico [...]”. (PETENUCCI, 2008, p. 2).

Tecendo considerações sobre a obra “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, a autora acima citada também considera que:

É fundamental que os professores conheçam as tendências pedagógicas, para que estes possam construir conscientemente a sua própria trajetória político-pedagógica. Através destes conhecimentos poderão propor mudanças, transformando a prática educativa em uma ação efetiva para que o ensino consiga transformar as dimensões do espaço escolar. (PETENUCCI, 2008, p.2).

Essas tendências pedagógicas são apresentadas, discutidas e problematizadas por Saviani, e as mesmas consistem em:

Primeiro grupo: compreende as teorias não-críticas, onde se situam a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. Nestas a educação é um instrumento de correção das distorções sociais, é uma força homogeneizadora, cuja função é reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração dos indivíduos no corpo social. Segundo

grupo: encontram-se, aqui, as teorias crítico-reprodutivistas, no qual se situam a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado (AIE), e a Teoria da Escola Dualista. Estas teorias não apresentavam propostas pedagógicas; para elas a educação é dependente da estrutura social geradora de marginalidade, reforçando assim a dominação e legitimando a marginalização. Saviani em busca de uma teoria que superasse as teorias pedagógicas dos grupos descritos acima desenvolveu a Concepção Histórico-Crítica, que supera a articulação mecanicista entre educação e sociedade, defendendo a possibilidade de, ao analisar essa relação como essencialmente dialética e contraditória, pensar em transformações no quadro educacional e social. (PETENUCCI, 2008, p. 3).

A partir do conhecimento das tendências pedagógicas, da compreensão de seus objetivos, projetos e influências nos currículos escolares e acerca das teorias que têm como intento superar tais tendências, é que o professor estará apto a realizar suas escolhas teórico-metodológicas, levando em consideração o processo de produção e reprodução histórica, cultural, político e social dos conhecimentos dos cotidianos e também dos conhecimentos científicos no processo de ensino e aprendizagem (GASPARIN, 2012).

Para tanto, o processo de planejamento precisa anteceder e perpassar toda estratégia de aula do educador, buscando contextualizar os anseios dos educandos, seus conhecimentos de mundo com as atividades e com os conteúdos que serão trabalhados pedagogicamente, os quais serão colocados sob o processo dialético de ensino e aprendizagem partindo das contradições presentes nas expressões de mundo dos educandos que, acrescentadas ao conhecimento escolar, posteriormente serão desnaturalizadas por meio da problematização, salienta Gasparin, tendo como referência os procedimentos epistemológicos da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

5.1 ANÁLISE DOS DADOS: ESTRATÉGIAS, CRITÉRIOS E CATEGORIAS AUXILIARES

A segunda parte do questionário consistiu em questões subjetivas e buscou compreender as perspectivas dos professores de Sociologia acerca da pesquisa científica trabalhada com os educandos do Ensino Médio público de Londrina.

As respostas dos professores foram analisadas levando em consideração alguns critérios e categorias auxiliares. Referente à Forma, os critérios utilizados para analisar a perspectiva dos professores acerca da pesquisa científica

foram estabelecidos levando em consideração o planejamento pedagógico, a estratégia de mediação e a perspectiva teoria-prática presentes nas respostas dos professores.

No que diz respeito ao Conteúdo, os critérios levaram em consideração a perspectiva dialética, a perspectiva histórica e a perspectiva crítica presentes nas respostas. Lembrando que esses critérios não mudam de uma questão para outra, eles são mantidos a fim de estabelecermos uma relação entre as questões e as perspectivas dos professores por meio destas categorias, à luz do método dialético.

Escolhemos a categoria auxiliar “Planejamento Pedagógico” porque entendemos que para se atingir a profundidade didática por meio de nossas práticas pedagógicas em sala de aula, e com isso conseguirmos obter êxitos ao mediar os conteúdos que serão abordados com os educandos, é preciso que o professor, antes de iniciar a sua aula, tenha planejado os sequenciamentos pedagógicos que perpassam cada período de sua aula, para que evite cair no imediatismo e a aula tomar outros rumos e com isso não atingir os objetivos e a intensidade que a temática de aula requer, por se tratar de uma forma de trabalho pedagógico que não conseguirá mediar conteúdos que possibilitem uma emancipação aos educandos, uma vez que não obedecem a um rigor metodológico, uma vez que não foram planejados, previstos, antecipados, sem ponto de partida e nem de chegada.

Para que a aprendizagem aconteça, esta precisa de um estímulo, de uma mediação planejada, com conteúdos científicos, históricos, culturais e sociais para se conseguir proporcionar as formas superiores de desenvolvimento cognitivos dos educandos, superando o senso comum e desenvolvendo o pensamento abstrato (LURIA, 2010).

Quanto à escolha da categoria auxiliar Estratégia de Mediação, foi pelo fato de entendermos que além do Planejamento Pedagógico, a estratégia para mediar os conteúdos que serão trabalhados por meio da prática pedagógica também possibilita uma melhor abordagem dos conteúdos que serão trabalhados com os educandos, problematizando e contextualizando os conteúdos que devem ser estrategicamente mediados levando em consideração suas essências, totalidades e historicidades. A estratégia consiste na escolha dos procedimentos mais adequados para se trabalhar com os educandos a prática social inicial como leitura da realidade (GASPARIN, 2012).

Ao selecionarmos a categoria auxiliar “Perspectiva Teoria-Prática”, consideramos que o professor precisa ter perspectiva sobre a teoria que sustentará a sua prática, em relação ao conteúdo e também em relação à realidade em suas diferentes expressões e dimensões, de uma forma que consiga contextualizar a intensidade social e política dos conteúdos com o processo de ensino e aprendizagem em movimento. Neste sentido, Gasparin afirma que a contextualização do conteúdo é sempre um momento de conscientização acerca do que ocorre na sociedade, “[...] evidenciando que qualquer assunto a ser desenvolvido em sala de aula já está presente na prática social, como parte constitutiva dela”. (GASPARIN, 2012, p. 21).

Definimos como categorias auxiliares para as análises das respostas referentes ao conteúdo a Perspectiva Dialética, a Perspectiva Histórica e a Perspectiva Cultural. Quanto à primeira, por entendermos que o professor precisa ter a perspectiva da realidade e das suas contradições que pautam os diferentes cenários em torno dos educandos, para que a sua prática pedagógica consiga alcançar a totalidade dos conteúdos e, com isso, poder desenvolver um processo de ensino e aprendizagem que desnaturalize os paradigmas da sociedade.

Esse processo dialético é o que movimenta a prática pedagógica que tem como fundamentação os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, da Pedagogia Histórico-Crítica, da Teoria Histórico-Cultural e também da obra *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*.

A Perspectiva Dialética está interligada a outras dimensões, como a perspectiva histórica e cultural. Por isso que a Perspectiva Histórica, em conjunto com a dialética e a perspectiva cultural, forma a expressão da realidade concreta (objetiva) que precisa ser objetivada (subjetivo) no processo pedagógico. Daí a importância dessas categorias que denotam a essência e a aparência não só das partes, como também do todo, possibilitando o desenvolvimento de conhecimentos mais abrangentes e uma formação pautada pelo arcabouço ontológico da formação humana.

Salientamos que a fundamentação das análises dos dados contou com o subsídio dos pressupostos do estudo intitulado “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica”, uma vez que nesta obra, o estudo entende que:

Nessa perspectiva, o novo indicador da aprendizagem escolar consistirá na

demonstração do domínio teórico do conteúdo e no seu uso pelo aluno, em função das necessidades sociais a que deve responder. Esse procedimento implica um novo posicionamento, uma nova atitude do professor e dos alunos em relação ao conteúdo e à sociedade: o conhecimento escolar passa a ser teórico-prático [...]. (GASPARIN, 20012, p. 2).

Levando em consideração esse posicionamento do professor e do educando para com o conteúdo, para com a mediação das atividades trabalhadas e para com o compromisso com o contexto social e com a nova perspectiva dos sujeitos acerca da realidade, a questão 5 do formulário buscou levantar dados acerca das considerações dos professores sobre a importância de se trabalhar com a pesquisa científica no Ensino Médio público, e as repostas foram as que estão apresentadas no quadro 6.

Quadro 6 – Questão 5

Professores	Enquanto professor ou professora de Sociologia do Ensino Médio público, você considera importante trabalhar a pesquisa científica nesta etapa da educação? Justifique sua resposta!
P1	Essencial, a própria educação já é uma pesquisa em si. A escola é um dos campos mais férteis para pesquisas.
P2	Considero importante, contudo temos impedimentos consideráveis, como por exemplo, o currículo e a carga horária reduzida. A junção destes dois fatores é impeditiva de utilizar um tempo de convencimento, orientação, explicação com os estudantes. Temos outro problema que é a dificuldade que muitos estudantes apresentam, pois a educação infantil não estimula o pensamento investigativo e na fase do Ensino Médio, muito já estão resistentes. E claro, não podemos deixar de considerar o aspecto cultural, que no nosso caso, não é de valorização ao estudo e aprendizagem.
P3	Sim, proporciona conhecer o processo do conhecimento científico.
P4	Sim. Porém há limitações nos recursos disponibilizados e a realidade cotidiana muda de uma instituição de ensino para outra.
P5	Muito importante. Evidentemente há muitas limitações e adaptações que temos de fazer. Mas muitos ex-alunos retornaram que ter trabalhado com pesquisa foi fundamental para eles, reduzindo os descompassos na graduação. É muito trabalhoso, difícil e demorado orientar pesquisas, é preciso ter habilidade em “amarrar” vários conteúdos no processo para não atrasar o conteúdo da série e o calendário escolar.
P6	Certamente, tanto que trabalho normas, apresentação de seminários com pesquisa dirigida.
P7	Há a necessidade, mas o ritmo escolar por muitas vezes nos coloca na rota conteúdo-avaliação.
P8	Sim, para despertar o interesse sobre os problemas sociais.
P9	Sim, pois é quando podemos estimular a curiosidade, além de

	afloorar o anseio pelos estudos dos alunos.
P10	Sim, considero que através da pesquisa científica o aluno desenvolve um pensamento autônomo e o protagonismo no processo de ensino e aprendizagem.
P11	Sim. Para que eles percebam a necessidade de interpretar a realidade para além do senso comum
P12	Sim, a prática de pesquisa é importante na formação dos jovens no ensino médio. O aprendizado de procedimentos sociológicos tem importância no processo do estranhamento e desnaturalização da vida em sociedade.
P13	Temos que iniciar nossos alunos na pesquisa. Não podemos colaborar para que os alunos continuem a fazer cópias e mais cópias sem produzir um saber mais qualificado
P14	Sim, é importante. Até porque, os alunos do primeiro ano do Ensino Médio não tem clareza do que é ciência e como ela funciona.
P15	Sim, pois oportuniza a vivência das teorias e exercício da imaginação sociológica, materialização dos fenômenos sociais.
P16	Não consigo. Sem estrutura
P17	Sim, muito importante. Ensino os alunos a fazer pesquisa quantitativa, reconhecer determinada problemática social, trazendo à tona, levantar dados e fazer interpretação, dessa forma, você coloca os alunos como protagonistas e sujeitos do processo de conhecimento.
P18	Sim. Uma metodologia / estratégia de construção do conhecimento pautado em dados, fontes concretas. Oportuniza condições de um aprendizado mais efetivo, consolidado. A pesquisa precisa fazer parte do cotidiano das aulas. Precisa ser elaborada e fundamentada em objetos que permitam a proximidade da realidade do objeto em estudo /análise. Defendo esse instrumento de ensino. Muito positivo!
P19	Sim, porque precisamos atualizar nossos conhecimentos, frente às rápidas transformações da sociedade.
P20	Não respondeu
P21	Não respondeu
P22	Não respondeu

Fonte: do próprio autor (2021)

Sobre as respostas organizadas no quadro acima, que traz a questão que trata da importância em se trabalhar com a pesquisa científica com os educandos do Ensino Médio, percebemos que os professores chegam a expressar essa importância em suas respostas quando alguns ressaltam o potencial da pesquisa na vida do educando e também em seu processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, apesar de a maioria ter respondido ser importante

trabalhar com a pesquisa científica, os mesmos não apontam os objetivos, os métodos, as teorias e nem as formas de avaliações que adotam em suas práticas pedagógicas, elementos estes que guiam todo o processo de ensino-aprendizagem.

Identifica-se, também, que não descrevem ou mesmo apresentam os pressupostos do processo sistemático da pesquisa científica para a construção do conhecimento humano, uma vez que a mesma pode, também, desenvolver, colaborar, refutar, ampliar, detalhar e atualizar alguns conhecimentos pré-existentes, pois, a pesquisa científica precisa colocar o aluno em atividade, ou seja:

A primeira condição de toda a atividade é uma necessidade. Todavia, em si, a necessidade não pode determinar a orientação concreta de uma atividade, pois é apenas no objeto da atividade que ela encontra sua determinação: deve, por assim dizer, encontrar-se nele. Uma vez que a necessidade encontra a sua determinação no objeto (se “objectiva” nele), o dito objeto torna-se motivo da atividade, aquilo que o estimula. (Leontiev, 1978, p. 107-108).

Por atividade compreendem-se os processos psicológicos que se dirige a um objeto, sendo movido por objetivos que estimulam os sujeitos a colocarem em prática tal atividade, “[...] isto é, o motivo”. (LEONTIEV, 2010, p. 68). É a partir da relação entre ação e atividade que acontece a relação dos sujeitos com a realidade e também a transição de um estágio do desenvolvimento para outro, ressalta o autor.

Nesse sentido, a pesquisa científica necessita de um objeto e de um motivo, uma vez que estes são componentes estruturais da atividade. Além disso, a atividade não pode existir senão pelas ações, isto é, a atividade relaciona-se com o motivo e as ações relacionam-se com os objetivos. Com isso, a pesquisa científica pode ser entendida como um conjunto de atividades orientadas e planejadas pela busca de um conhecimento.

Quando o P2 responde que a pesquisa corrobora para o estranhamento e desnaturalização da vida em sociedade, podemos ressaltar que não fica claro se o mesmo trabalha com a pesquisa científica em sala de aula, pois não pormenoriza os elementos estruturantes presentes na pesquisa científica enquanto atividade e ação, os quais são de suma relevância para a autorreflexão acerca do conhecimento e para a aprendizagem estabelecida por meio dos conteúdos e da mediação do professor.

Diante das respostas, também podemos inferir que há uma

fragmentação referente às perspectivas dos professores, uma vez que as análises revelam que o domínio do conteúdo e da forma enquanto unidade dialética do processo de ensino e aprendizagem é quase que inexistente. Esses resultados podem estar relacionados com um conjunto de fatores, como a fatores limitantes que os mesmos professores também relataram existir por meio de suas respostas ao formulário, tais como: estruturas, carga horária que dificulta a prática da pesquisa científica, a questão do currículo, etc; mas, por outro lado, também podem estar relacionados com a postura de não se trabalhar os conteúdos de forma contextualizada com as diferentes áreas do conhecimento. Gasparin (2012) chama a atenção para esse fato salientando que a importância dessa contextualização dos conteúdos consiste em evidenciar aos alunos o processo histórico de produção desses conhecimentos contidos nos conteúdos, expressando as dimensões: “[...] conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicitadas e aprendidas no processo ensino-aprendizagem”. (GASPARIN, 2012, p. 2).

Quando comparamos estas respostas acerca da frequência com que os mesmos trabalham com a pesquisa, os dados parecem caminhar em sentidos opostos, como veremos no quadro a seguir que trata sobre a questão 6 do formulário, a qual foi aplicada com o intuito de perceber a frequência com que os professores trabalham a pesquisa científica em suas práticas pedagógicas, e os resultados são os que seguem.

Quadro 7 – Questão 6

Questão	Por meio da disciplina de Sociologia você trabalha com a pesquisa científica?
Respostas	(35%) Sim. (5%) Não. (60) Às vezes. (0%) Nunca.

Fonte: do próprio autor (2021)

As respostas acerca da frequência com que trabalham com a pesquisa científica apontam que 35% dizem trabalhar e 60% responderam que “às vezes”. Sendo assim, os dados apontam contradições nas respostas dos mesmos, ou seja, se contrastarmos esses percentuais com a questão 5 veremos que naquela questão uma grande maioria respondeu ser importante trabalhar com a pesquisa e em alguns momentos, alguns até apresentaram formas de se trabalhar com a

pesquisa, o que não se confirma quando contrastamos esses dados com a frequência com que trabalham essa temática nas práticas pedagógicas no ensino de Sociologia, como podemos observar com o percentual de 5% que afirmam que não trabalham pedagogicamente com a pesquisa científica.

Referente aos 60% que dizem trabalhar (às vezes) com a pesquisa científica e ao percentual de 5% que diz não trabalhar, estes caminham na direção oposta dos princípios defendidos na Resolução nº 02/2015, que em seu Art. 7º expressa o seguinte:

O (A) egresso (a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania; II - **a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica.** (BRASÍLIA, 2015, p. 7. Grifo nosso).

Importante ressaltarmos que além de a Resolução Nº 02/2015 destacar a sua preocupação com a formação inicial, esta também se mostra uma defesa com a formação continuada dos profissionais da educação, descrevendo alguns caminhos a serem seguidos pelo professor no que diz respeito às suas práticas pedagógicas pautadas pela pesquisa científica, como expostos no seu Art. 8, que diz:

XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros; XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos; XIII - estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério. (BRASÍLIA, 2015, p. 8).

Deste modo, entendemos que uma vez que a importância em se trabalhar com a pesquisa científica possui esse amparo oficial, torna-se de suma relevância que as escolas por meio do seu projeto político pedagógico e por meio do currículo propiciem um espaço de vivência entre professor, educando e a pesquisa

científica, a fim de desenvolver uma educação de qualidade e propiciar uma prática pedagógica emancipadora.

Acerca desses fatos, compreendemos que na escola a forma precisa estar explícita entre o que o professor propõe e o que o aluno acrescenta, confrontando saberes na simultaneidade dos conteúdos, organizando e reorganizando o trabalho, privilegiando um olhar claro, amplo e profundo sobre o conhecimento, visto que o modo de ensinar está relacionado com as referências de uma teoria pedagógica na qual a metodologia de ensino é uma forma de apreensão/produção/socialização do saber sistematizado.

Neste sentido, conforme solicitado pelo formulário e dentro dos pré-requisitos do conselho de ética que diz respeito à decisão de escolha dos participantes e de seu anonimato, os professores de Sociologia descreveram a forma com a qual trabalham com os alunos do Ensino Médio a pesquisa científica, conforme podemos conferir no quadro 8.

Quadro 8 – Questão 7

Professores	Descreva de que forma você trabalha a pesquisa científica com os alunos do Ensino Médio?
P1	Levantamento e análise de dados sobre preconceito na própria escola. Pesquisa sobre violência contra a mulher na escola e em casa, etc.
P2	Por meio de grupos de projetos multisseriados e interdisciplinares. Nesta proposta existe uma possibilidade de instrumentalizar os estudantes na investigação, pois se exige que eles façam as pesquisas e produzam os “produtos” a serem expostos em um determinado dia (como antigamente chamávamos de feira de ciências). Mas, mesmo assim, temos muitas limitações, dificuldades e falta de interesse dos estudantes. De todo modo, é uma possibilidade a ser criada nas escolas públicas para estimular a criação e produção de conhecimentos.
P3	Pesquisas de opinião
P4	Com questionários. Simples de forma que o aluno compreenda facilmente e logado a realidade em que vive
P5	Em cada série a proposta é diferente. Alunos de primeiro ano, por exemplo, costumam construir uma espécie de pesquisa de campo ao estudar as instituições sociais. A partir dos textos construímos roteiros de entrevista para serem aplicados com agentes de controle social, a partir do roteiro desenvolvem a análise sociológica. Também aplico pesquisas científicas com os segundos anos, em temas como a questão indígena, diversidade cultural brasileira, etc. No terceiro ano uso pesquisa orientada sobre os tipos de estado, espectros político-ideológicos, etc. Oriente a

	pesquisa bibliográfica, triagem de artigos, metodologia de pesquisa e análise.
P6	Apresento temas pertinentes com a realidade dos alunos, assim como, atuais, buscando formas de artigos e apresentações.
P7	Eu gosto de utilizar a metodologia de levantamento de dados, resgate de patrimônio e memória de família.
P8	Essencialmente com pesquisas quantitativas e qualitativas.
P9	Incentivando a pesquisa de fontes
P10	Através do protagonismo dado ao aluno, ou seja, quando determino seminários, apresentação e exposição, a fim de, desnaturalizar o pensamento senso comum para o pensamento científico.
P11	Etnografias, pesquisas qualitativas e quantitativas.
P12	A partir de conteúdos curriculares, utilizo a pesquisa como metodologia de ensino.
P14	Por construção de hipóteses e problemas de pesquisa.
P15	Pesquisas a partir das experiências pessoais dos alunos e da comunidade escolar.
P16	Estabeleço um roteiro. Seleciona um tema, mostra a importância do assunto, a relevância daquele tema. A pergunta que vai direcionar a pesquisa, os objetivos em estudar aquele assunto e os procedimentos da pesquisa, o trabalho será realizado a partir de entrevistas, questionários ou notícias publicadas na mídia. E uma bibliografia adequada ao tema.
P17	Explicação das formas e possibilidades de pesquisa como quantitativa, qualitativa, revisão bibliográfica e de campo. Em seguida, construímos um projeto de pesquisa e investigação com temática, hipóteses e objetivos definidos. Após aplicação do projeto, considerações finais e compartilhamento da atividade por meio de debates e exposição.
P18	Ensino a reconhecer e posteriormente produzir quadro, gráfico ou tabela com os próprios dados levantados por eles, é claro que isso demanda tempo, mas o resultado é surpreendente.
P19	Não considero o trabalho que faço uma pesquisa científica nos moldes e estrutura que se espera e respeite o resultado atingido. Costumo trabalhar temas, conteúdos em aulas expositivas, leituras dos textos indicados, debates sobre o tema em questão e vídeos para fortalecer a narrativa/ aprendizagem. A pesquisa entra quando amplia o horizonte de estudo! Sugestões de bibliografias para obter maior veracidade dos temas. O trabalho de campo é necessário por conta das entrevistas e dos questionários que devem servir de ferramenta na coleta de dados. Bem simples! Portanto, não considero uma pesquisa científica como deveria ser.
P20	Trabalhei no mestrado e pretendo fazê-lo no doutorado.
P21	Não respondeu
P22	Não respondeu

Fonte: do próprio autor (2021)

Ante as respostas presentes no quadro acima, pontuamos: quando o

P6 responde que apresenta temas pertinentes com a realidade dos alunos, podemos inferir que apresentar temas somente, não significa trabalhar com a pesquisa científica, uma vez que esta requer um processo sistemático para a construção do conhecimento e, embora tenhamos respostas expressando a importância em se trabalhar com a pesquisa científica no Ensino Médio, também fica claro que não se aprofundam na práxis educativa presente na pesquisa científica como podemos perceber na resposta do (a) professor (a) (P7), que menciona que trabalha com a pesquisa científica por meio de metodologias, mas não menciona quais são essas metodologias.

Por meio das respostas dos (as) professores (as) P16 e P17, percebe-se que as perspectivas dos mesmos acerca da pesquisa científica evidenciam um domínio de conhecimento no que tange em como trabalhar com a pesquisa científica, procurando mostrar sua aplicabilidade, sua importância, bem como, os tipos de pesquisas. Contudo, salientamos que para além de expor alguma aplicabilidade, algum domínio de conhecimento concernente em como trabalhar a temática, a proposta pedagógica que deriva da teoria dialética do conhecimento inicia o processo de aprendizagem com a prática social dos sujeitos, a fim de desenvolver a tomada de consciência acerca de seus cotidianos, levando-os a buscar o conhecimento teórico o qual lhes permitirá refletir sobre suas práticas, suas experiências, etc., buscando, em grupo, um “[...] suporte teórico que desvele, explicita, descreva e explique essa realidade”. (GASPARIN, 2012, p. 6).

O autor também ressalta que além das práticas pedagógicas de outras tendências já descritas por Saviani, as Secretarias de Educação, os materiais didáticos e os currículos escolares também cristalizam, na educação escolar, modelos prontos de conceber o processo de ensino e aprendizagem, e com isso não fomentam projetos na direção coletiva de construção do conhecimento, corroborando para que as práticas pedagógicas dos professores se limitem aos conteúdos unidimensionais, não possibilitando aos educandos uma abstração da totalidade e nem a apropriação da essência dos conteúdos, não corroborando para que aconteça o processo que levará o educando do conhecimento empírico ao conhecimento teórico-científico em sua totalidade, em sua intensidade.

Essa contradição fica evidente na resposta do (a) professor (a) P12, que explicita trabalhar a pesquisa da seguinte forma: “A partir de conteúdos curriculares, utilizo a pesquisa como metodologia de ensino”. A partir dessa

resposta, também se percebe que não há uma nítida descrição da forma com que se trabalha a pesquisa científica, além de que, importante salientar que iniciar a prática pedagógica partindo dos conteúdos curriculares não é o caminho que consiste na prática social dos educandos, visto que esta prática está ligada ao cotidiano do educando, cabendo ao conteúdo o papel de confrontar teoricamente essa prática social inicial, problematizá-la e, com isso, criar uma nova prática social, agora com um olhar emancipado do educando sobre o mundo. O professor também participa desse processo ante os novos problemas que surgiram a partir dos problemas iniciais, visto que ambos os sujeitos dessa ação (professor e educando) são cúmplices das dimensões que podem ser alcançadas pelo conteúdo trabalhado de forma dialética em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem (GASPARIN, 2012).

Ademais, atualmente, iniciar a prática pedagógica partindo dos conteúdos curriculares consiste em correremos o risco de cairmos nos interesses políticos-ideológicos inculcados nos mesmos, uma vez que os currículos de todas as etapas educacionais estão atrelados, como já apontamos, aos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular de 2017 e na de 2019, e o que se tem observado nos debates sobre essa questão é o fato de que o interesse desses documentos são os de esvaziamento de conteúdos científicos dos currículos escolares, substituindo-os pelos conceitos de competências e habilidades. Salientamos que não estamos a defender a exclusão dos conteúdos curriculares do planejamento e das estratégias de práticas pedagógicas dos professores. Muito pelo contrário, estamos a alertar que não deixemos que os conteúdos curriculares sejam o nosso último recurso para pôr em movimento nossas práticas pedagógicas, uma vez que os conteúdos desses documentos, assim como os contidos em livros didáticos não podem ser tomados como fontes de conteúdos nucleares no processo de ensino e aprendizagem, mas sim, enquanto materiais auxiliares.

As categorias (forma e conteúdo) constituem uma unidade dialética, significando que as mesmas não se separam, todavia, enquanto unidade de teoria e prática existe dificuldades, por parte de alguns professores, em se trabalhar as intensidades dessas categorias a partir de abordagens metodológicas de ensino-aprendizagem que tenham por objetivo buscar desvelar as realidades e a essência dos fenômenos, isto é, quando os professores não se desvinculam totalmente da perspectiva acerca das categorias conteúdo e forma enquanto unidade dialética, os

mesmos apresentam perspectivas da forma e não do conteúdo, ou seja, se voltam mais para a prática do que para as dimensões dos conteúdos, da mesma forma, quando se preocupam com as dimensões do conteúdo, não priorizam as formas coerentes de se trabalhar pedagogicamente com os mesmos, no caso aqui, por meio da pesquisa científica.

Outro ponto que merece ser destacado, no quadro 8, diz respeito às perspectivas acerca das categorias conteúdo e forma juntas, enquanto unidades dialéticas, pois a ausência dessas perspectivas ainda é preponderante na maioria da amostra. Neste sentido, salientamos que a ausência de perspectiva acerca de uma dessas categorias que tomemos como parâmetro à análise dos dados impacta diretamente na formação do educando uma vez que, assim sendo, a metodologia utilizada na prática pedagógica não conseguirá contemplar as dimensões dos conteúdos necessárias para promover ao educando a superação do senso comum, suas generalizações concretas do cotidiano, para que sejam objetivadas, pelos mesmos, novas concepções e percepções de mundo e de vivências.

Neste sentido, como já salientado, a partir das categorias aqui utilizadas enquanto parâmetro para o desenvolvimento das análises dos dados compreende-se que na escola a forma precisa estar na negociação entre o que o professor propõe e o que o educando vem a acrescentar, confrontando saberes na intensidade dos conteúdos e organizando e reorganizando o trabalho, privilegiando e buscando um olhar claro, amplo e profundo sobre o conhecimento. Assim, a forma de ensinar está relacionada com as referências pedagógicas que temos, na qual a metodologia de ensino deve ter forma de apreensão/produção/socialização do saber sistematizado.

O conteúdo é determinante na prática pedagógica, entretanto, a forma tem sua especificidade, onde os objetivos empregados no processo ensino-aprendizagem garantem a relação entre conteúdo e forma. No processo de ensino-aprendizagem os objetivos são o ponto de partida da organização da prática pedagógica e formam um par com a avaliação que em seu processo pedagógico identifica os níveis de elevação do pensamento sobre o conhecimento a partir do trato com o conteúdo. Mesmo sendo determinante, o conteúdo e a forma estão subordinados aos objetivos/avaliação (ESCOBAR, 1997).

A consciência ampliada dos professores acerca das totalidades, contradições e formas de configurações sociais da sociedade corrobora para tornar

possível indagarmos sobre quais indivíduos queremos formar, para assim conseguirmos responder quais são os conteúdos que devemos ensinar (GASPARIN, 2012). Daí que o papel político e social da escola se torna fundamental para a mediação e também para o desenvolvimento do psiquismo humano, uma vez que a perspectiva está ligada ao conteúdo de desenvolvimento da consciência (VIGOTSKI, 2001), onde os processos de apropriação e objetivação que se produz na escola dependem diretamente do trabalho pedagógico, visto que é este quem poderá selecionar os conteúdos contextualizados com a realidade humana, com vistas a serem os da cultura historicamente acumulada.

A construção histórica, social e cultural do homem compõe não só os conteúdos como também a forma de se trabalhar pedagogicamente com os mesmos. Por isso que a pesquisa científica precisa compor o trabalho pedagógico que acontece no processo de ensino, levando em consideração as categorias Conteúdo e Forma e com o intuito de que o conhecimento a vir a ser proporcionado aos sujeitos nessas instituições, trate de ser o de cunho científico. Ademais, essa é uma forma objetiva da ciência poder divulgar seus resultados, seus conhecimentos, e assim pôr em prática suas descobertas atingidas por meio de pesquisas, a fim de contribuir para o desenvolvimento de diferentes segmentos da sociedade, sobretudo, ao educacional, visto que é na escola onde os educandos superam os conceitos espontâneos (adquiridos no cotidiano) que, por meio da mediação do professor, passam a se apropriar dos conceitos científicos (VIGOTSKI, 2001).

Gasparin (2012), percorrendo os caminhos que perpassam pela essência desta questão desenvolve a sua didática à luz do método dialético e da Teoria Histórico-Cultural de Vygotski, tratando de compor “[...] uma concepção metodológica que propõe um equilíbrio entre teoria e prática e os processos indutivo e dedutivo na construção do conhecimento escolar”. (GASPARIN, 2012, p. 8).

Três desafios estão presentes na metodologia de ensino de sua didática, a saber: o primeiro consiste em uma nova maneira de planejar as atividades de docentes e discentes; a segunda característica consiste no novo processo de estudo por parte do professor, que terá como objetivo trabalhar os conteúdos numa perspectiva totalmente diferente da tradicional; e a terceira consiste no novo método de trabalho docente-discente: o dialético, com o seu processo que percorre o sentido de ida e de volta, objetivando a apropriação da prática-teoria-prática.

Voltando às questões do quadro 8, quando P19 expõe que não considera uma pesquisa o trabalho que faz, bem como, quando P20 responde: “Trabalhei no mestrado e pretendo fazê-lo no doutorado”, além de não responderem de acordo com a questão proposta pelo formulário, também não é possível perceber se compreendem que o processo formativo da pesquisa científica deva ocorrer antes mesmo do processo de ensino-aprendizagem acontecer em sala de aula, visto que o planejamento dos conteúdos, de suas dimensões e a forma que os mesmos serão trabalhados na prática pedagógica devem ser os de cunho científicos e desenvolvidos a partir dos pressupostos científicos. Gasparin a descreve essa etapa como antecedendo a prática Social Inicial do educando, por isso essa prática consiste no primeiro passo sobre o que o professor e os alunos já sabem. E o método que o professor utilizará tem como objetivo a preparação e a mobilização do educando para a construção do conhecimento escolar. Disso decorre que:

A tarefa inicial do professor no encaminhamento prático consiste em definir as estratégias de sua ação para a realização com os alunos da primeira fase do método. Ou seja, quais os procedimentos o professor poderia utilizar para trabalhar com a prática social como leitura da realidade em cada campo específico do conhecimento? (GASPARIN, 2012, p. 20).

Para a Teoria Histórico-Cultural, os conceitos cotidianos acontecem antes de a criança vivenciar a aprendizagem nas instituições escolares, visto já terem estabelecido o contato com os signos os quais ligam as relações do homem com a cultura, como por meio da linguagem e da comunicação paterna e materna, e também com o meio social, etc. Como salienta Luria (2010, p. 27) ao afirmar que:

[...] Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. Como disse Vigotskii, os processos são intersíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo intersíquico. E através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua

natureza psicológica.

Os conceitos que ocorrem por meio das relações do cotidiano são concebidos e denominados por Vygotski como espontâneos, os quais fazem parte do estágio de desenvolvimento inferior e uma vez que dispõem de meios de descrição simples da realidade empírica, mas que não devem ser descartados do processo de ensino escolar. Pelo contrário, devem ser transformados no processo de desenvolvimento do estágio inferior para o do superior onde são formados os conceitos científicos. Essa desconstrução dos conceitos espontâneos consiste no processo de desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem escolar que, a partir de um longo processo formativo, os sujeitos passam a conseguir abstrair os “verdadeiros conceitos”, agora capazes de fazer sínteses dos fenômenos da realidade.

Essa intencionalidade atingida pelo desenvolvimento cognitivo está associada à assimilação do mundo objetivo e à abstração dos conceitos científicos, que acontecem de forma mais latente conforme o transcorrer das fases de transição pelas quais passam os sujeitos desde criança, perpassando pela adolescência e atingindo a fase adulta. Neste sentido, Leontiev (2010, p.62) explica que:

[...] Para o aluno adolescente, esta transição está uma inclusão nas formas de vida social acessíveis a ele no envolvimento em certos encargos sociais que não são de caráter especialmente infantil. Agora sua capacidade física, seu conhecimento e suas habilidades colocam-na, às vezes, em pé de igualdade com os adultos [...].

Para Leontiev (2010, p. 63),

Do ponto de vista da consciência, essa transição para a idade escolar secundária é marcada pelo crescimento de uma atividade crítica em face das exigências, o comportamento e das qualidades pessoais dos adultos, e pelo nascimento de novos interesses que são, pela primeira vez, verdadeiramente teóricos. Surge a necessidade no aluno da escola secundária de conhecer não apenas a realidade que o acerca, mas de saber também o que é conhecido acerca dessa realidade.

A partir dos expostos na passagem acima, entendemos que em se tratando da etapa final da Educação Básica do país, o Ensino Médio é justamente o cenário que recebe um público de educandos que se encontram nesse período de transição para a sua vida adulta, além de que, este é o período onde os mesmos

estão aptos a abstrair dos conceitos científicos as contradições da realidade que os cercam. Por isso que as práticas pedagógicas dos professores necessitam possuir uma postura comprometida em trazer para o cotidiano escolar novas formas didáticas e conteúdos interessados em desnudar os pormenores que a sociedade capitalista aliena dos sujeitos por meio da lógica de dominação e da exploração.

Para tanto, para que consigamos atingir os interesses, as angústias e anseios desse público, antes temos que mediar, por meio de nossas práticas pedagógicas, um processo de ensino e aprendizagem que faça sentido à vida dos mesmos, que faça sentido ao momento histórico em que estão inseridos. E esse objetivo pode ser alcançado por meio dos conteúdos que estimule o educando a refletir, a problematizar e a recorrer a fontes seguras para obter conhecimentos. Daí que o papel da pesquisa científica nas práticas pedagógicas do professor enquanto responsável por mediar esse processo de ensino-aprendizagem se torna fundamental para o sucesso nos resultados alcançados, visto que a pesquisa científica deverá fazer parte do planejamento de aula do professor e também de suas práticas em sala e aula, sendo utilizada enquanto princípio educativo.

Antes de finalizarmos nossas análises, passemos para o quadro 9 onde se encontram as respostas dos professores acerca da existência de limitações para se trabalhar com a pesquisa científica no Ensino Médio.

Quadro 9 – Questão 8

Professores	Em sua opinião enquanto professor (a) de Sociologia existe alguma limitação para se trabalhar com a pesquisa científica no Ensino Médio público? Justifique sua resposta!
P1	Sim, leva tempo e não é entendida que pesquisa faz parte do conteúdo programático, além de muitas vezes precisar que o estudante se desloque de dentro da escola, daí vem a burocracia e atrapalha
P2	Idem Resposta número 5.
P3	O tempo e a quantidade de alunos com que trabalhamos
P4	Algumas instituições de ensino limitam o assunto tratado. Por exemplo, assuntos ditos “polêmicos” às vezes barram na concepção que o colégio possui através de sua direção, o que dificulta o acesso às informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa.
P5	Sim, o calendário escolar, o planejamento dos conteúdos estruturantes, a impossibilidade de passar muito tempo nos mesmos conteúdos.
P6	Muitas vezes o desinteresse e descompromisso de alguns alunos.
P7	No cotidiano como professores, nos deparamos com inúmeras

	limitações, desmotivação dos alunos, falta de recursos, falta de apoio de colegas e da própria instituição.
P8	Sim, carga horária docente, carga horária da disciplina e burocracias.
P9	Eu só tenho 1 aula por semana
P10	As limitações de trabalho são muitas, desde estrutura escolar, disponibilidade de horários, acesso ao acervo da biblioteca, ao laboratório de informática e recursos para participar de feiras de Iniciação Científica.
P11	Sim, existe, essa limitação está relacionada tanto com questões físicas e de recursos limitados da escola (sala de aulas pequenas, superlotadas e ausência de laboratório de informática) como de uma concepção tradicional, de que o professor bom é aquele que tem como foco a sua figura e não o protagonismo dos jovens. Aquele que desenvolve atividades que dão maior autonomia aos alunos é porque não gosta de dar aula.
P12	Existem, por vezes, as carências de recursos que atrapalham um pouco, mas nada que não se possa redirecionar.
P14	Sim. É necessário pensar a pesquisa a partir da realidade do Ensino Médio. Este é um processo difícil. Um exemplo, como acompanhar pesquisas de 15 turmas e aproximadamente 400 alunos (as)?
P15	Sim. A quantidade de aulas disponíveis no ensino médio de Sociologia
P16	Sim, o problema maior é a carga horária (dois padrões), 40h. 30 em sala e 10h atividades. Trabalhar com projeto de pesquisa com um grupo de alunos demanda tempo maior.
P17	Infelizmente há deficiência estrutural como computadores, internet, burocracias e 2 aulas semanais são insuficientes limitando a realização de pesquisa científica.
P18	Claro, não tem estrutura.
P19	As limitações são a falta de laboratórios e recursos tecnológicos adequados, mas isso não impede que seja realizado, como disse, exige esforço contínuo e boa vontade.
P20	Sim. Formação é um dos limites. E também a disponibilidade para realizar lá. Porém, se a formação existir, o professor encontrará caminhos para fazer o trabalho com qualidade.
P21	Não respondeu
P22	Não respondeu

Fonte: do próprio autor (2021)

Para analisarmos as respostas presentes no quadro acima, entendemos ser necessário retomarmos algumas informações já discutidas, para assim poder auxiliar o nosso entendimento acerca das respostas dadas à questão 8.

As informações já discutidas a que nos referimos linhas acima, dizem respeito aos percentuais referentes à questão que buscou saber como os

professores consideram a base teórica e metodológica recebida na formação dos mesmos para se trabalhar com a pesquisa científica no Ensino médio, onde as respostas foram: Ótima (10%), Boa (84%), Mediana (19%), Ruim (5%) e Insuficiente (18%); e também sobre a questão que buscou saber se os professores por meio da disciplina de Sociologia trabalham com a pesquisa científica, onde as respostas consistiram em: Sim (35%), Não (5%), Às vezes (60%).

Ou seja, os números nos levam a entender que as limitações que impedem a realização do trabalho pedagógico dos professores com a pesquisa científica, neste caso, não dizem respeito somente às de cunho estrutural como aponta a maioria das respostas, uma vez que as análises apontam que o problema de não se trabalhar com a pesquisa científica vai além dos problemas estruturais, ou seja, implica também no fator epistemológico, uma vez que ao contrastarmos os dados sobre a qualidade atribuída pelos professores a bases teórica e metodológica, bem como com a frequência com que trabalham a mesma, com os dados referentes a limitações, o nosso raciocínio toma novos rumos, ou seja, se nas questões anteriores os professores apontaram descontentamento com a qualidade da formação, bem como, apontaram não trabalhar com a pesquisa científica, então o problema que se implica aqui consiste em fatores relacionados ao processo de ensino e aprendizagem e a outros fatores, como os de ordem teoria e prática, e formação inicial, por exemplo.

Não significa que o ambiente institucional da escola não tenha que oferecer uma boa estrutura aos sujeitos que ali se encontram, mas o fato é que quando analisamos mais de perto o processo pelo qual acontece o ensino e aprendizagem, pesam mais os fatores que envolvem as dimensões dos conteúdos, as formas de abordagens destes conteúdos, as práticas pedagógicas e a relação professor, educando e o saber, do que a própria estrutura institucional em si. Haja vista que se o processo de ensino-aprendizagem não fazer sentido ao educando, não o estimular para a vida, não ter uma adequada mediação das atividades pedagógicas e não possibilitar uma troca de experiência entre o cotidiano e os conceitos científicos, então não há estrutura que consiga fazer com que aconteça a aprendizagem de qualidade, ampla e libertadora.

Por outro lado, também encontramos respostas que vão ao encontro dos pressupostos defendidos por Gasparin quando se explicitam as preocupações que vão além das estruturais, apontando as barreiras, mas também confiando ser

possível encontrar um caminho em meio aos obstáculos de cunho estrutural e burocráticos, como, no caso, com o/a professor (a) P12, que respondeu sobre se existem limitantes que impedem a realização da pesquisa científica no Ensino Médio, onde a resposta destaca que: “Existem, por vezes, as carências de recursos que atrapalham um pouco, mas nada que não se possa redirecionar”. Outra resposta que caminha nessa direção é a do/a professor (a) P19, que enfatizou o seguinte ponto: “As limitações são a falta de laboratórios e recursos tecnológicos adequados, mas isso não impede que seja realizado, como disse, exige esforço contínuo e boa vontade”; bem como, com o/a profissional P20, que faz a seguinte colocação: “Sim. Formação é um dos limites. E também a disponibilidade para realizar lá. Porém, se a formação existir, o professor encontrará caminhos para fazer o trabalho com qualidade”.

Tais colocações nos levam a refletir e a continuar acreditando ser possível uma educação que possibilite uma formação capacitada a compreender as dicotomias e contradições presentes no nosso cotidiano, nos levando a não abdicar do nosso compromisso para com o nosso ofício e para com as nossas práticas pedagógicas e a não desistirmos de considerar possível uma educação que promova uma formação humana capaz de compreender conscientemente a dinâmica e a processualidade que constitui a totalidade, a qual é constituída de contradições e antagonismos. Totalidade esta que pauta o cenário concreto dos sujeitos. Esses são os desafios que devem pautar os objetivos do papel político e social não só da escola, mas também dos professores.

5.2 PRIMEIROS RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES

Após estas cinco seções que se debruçaram nos pormenores do objeto de estudo, a pesquisa atinge o ponto em que já é possível levantar os primeiros resultados e as primeiras considerações acerca dos fatos apresentados ao longo das etapas do presente estudo.

Ante algumas das repostas dos professores vemos que o cenário da educação pública brasileira ainda hoje guarda em seu bojo problemas de outrora, problemas com a sua qualidade, com a qualidade das estruturas dos espaços em que ocorre o processo educacional, problemas com salas superlotadas, problemas administrativos, de formação continuada, condição precária de trabalho do professor,

entre outros fatores, como a falta de investimentos, sucateamento dos espaços públicos, etc. E em se tratando da Disciplina de Sociologia, a questão se mostra ainda mais alarmante, com número de aulas reduzido, temáticas que não podem ser abordadas por ser consideradas polêmicas, e por aí em diante.

Destarte, não obstante a persistência dos velhos problemas que ainda representam grandes desafios a serem superados, todos esses pontos que já eram problemáticos à educação mesmo antes das Resoluções 02/2017 e 02/2019, a partir desses documentos em diante é que se vivencia um grande abalo nas políticas educacionais e em todos os aspectos já apontados pelos professores como sendo de obstáculos para se trabalhar com a pesquisa científica. A questão é que, desde então, a política educacional que vem sendo orquestrada pelos documentos já reformou o Ensino Médio, alinhou os currículos escolares com a BNCC, instituiu uma formação de professores pautada em pressupostos de competências sócioemocionais, também já colocou em prática o projeto de fundação de Colégios Cívico-Militares e já destituiu a obrigatoriedade de disciplinas e também já forjou a existência de outras novas, dentre outros “feitos”.

Isso tudo, se vivido em condições normais de existência humana já não é fácil, imaginemos em condições de pandemia e isolamento social a partir de 2020, onde as condições econômicas do brasileiro que já não se encontravam entre as melhores, acabaram por piorar com os altos índices de desempregados, altos índices de mortalidades etc.

Estes e outros fatores fizeram com que as políticas educacionais em vias de movimento, agora se concretizassem enquanto forma passageira de modelo remoto de ensino ou, no mínimo, na forma híbrida, isto é, em meio ao caos, quando todos ou uma grande maioria está preocupado com a sua sobrevivência sob uma situação de quase morte, projetos educacionais são colocados em movimento mesmo sem respeitar o período para consulta pública, revelando a expressão excludente e de interesses duvidosos dos pressupostos legais apresentados na BNC-Formação e também na BNCC que trata de condicionar e orientar a Educação Básica, sobretudo, referente ao Novo Ensino Médio.

Com isso, torna-se perceptível que os nossos desafios são os de caminhar na direção oposta dessa que vem sendo tratada pelas políticas educacionais vigentes no contemporâneo, e que por isso a nossa envergadura para com a temática acerca da pesquisa científica nas práticas pedagógicas de

professores ante um momento tão sensível quanto o de agora, seja possível que as novas posturas, técnicas e estratégias de práticas pedagógicas consigam se transformar em caminhos para que as possíveis transformações educacionais aconteçam de fato. Acerca desse aspecto, Gasparin entende que:

Evidentemente, essa nova forma pedagógica de agir exige que se privilegiem a contradição, a dúvida, o questionamento; que se valorizem a diversidade, que se valorizem a divergência; que se interroguem as certezas e as incertezas, despojando os conteúdos de sua forma naturalizada, pronta, imutável. Se cada conteúdo deve ser analisado, compreendido e apreendido dentro de uma totalidade dinâmica, faz-se necessário instituir uma nova forma de trabalho pedagógico que dê conta desse novo desafio para a escola. (GASPARIN, 2012, p. 3).

Todavia, ante os dados coletados nas respostas dos professores, consideramos que os desafios para que aconteça essa nova didática humanista e voltada para a formação emancipada, com base dialética, será preciso que mudemos a nossa forma de aprender e de ensinar, de se relacionar em coletivo, bem como, a nossa perspectiva dos instrumentos por meio dos quais ocorre o desenvolvimento da aprendizagem humana, e que reflitamos sobre as nossas práticas pedagógicas, para que assim possamos, a partir desse refletir investigativo sobre as nossas práticas, assumirmos a nossa parte de responsabilidade, uma vez que também somos parte do todo e que por isso também fazemos parte dos fenômenos sociais, dentre eles, o fenômeno da educação.

Neste sentido, tendo em vista as respostas apresentadas pelos professores de Sociologia da escola pública da cidade de Londrina ficou evidenciado o quão desafiador é trabalhar com a pesquisa científica no Ensino Médio público, posto que além dos fatores teóricos e metodológicos, também existem os problemas relacionados com a estrutura das instituições, como a formação inicial, etc., que influem diretamente nas práticas pedagógicas dos professores e também no processo de ensino e aprendizagem dos educandos inseridos em tal contexto.

Por meio das respostas dos professores também não fica claro como trabalham a pesquisa científica tendo como parâmetro o conteúdo e a forma, bem como não é explicitado de que forma o professor faz a mediação entre conhecimento, sujeito e objeto, aspectos estes imprescindíveis no cotidiano de sala de aula, pois o professor é o mediador entre o conhecimento e o aluno, entre os produtos culturais humano-genéricos e seres humanos em desenvolvimento. Tanto

Vigotski (1988) quanto Leontiev (1978) enfatizam o caráter mediador do trabalho do professor (adulto responsável ou criança mais experiente) no processo de apropriação dos produtos culturais.

Em suma, também foram identificadas distorções na realidade das repostas, o que denota relevância em aprofundarmos em estudos acerca do objeto de estudo desta pesquisa, para que assim, a escola, por meio do seu currículo e da ação pedagógica do professor da Educação Básica, consiga utilizar os amparos legais para assim mediar o contato entre professor, aluno e a pesquisa científica, proporcionando estratégias que possibilitem o caminhar do processo educativo por meio da pesquisa científica, possibilitando aos educandos: argumentação sólida, tanto teórica quanto metodológica, bem como, a construção da autonomia de seus pensamentos, sentimentos e a produção de novos conhecimentos a partir de uma visão não alienada, crítica, investigativa, indagadora e problematizadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o objetivo geral deste estudo que consistiu em compreender as perspectivas dos professores de Sociologia acerca da pesquisa científica no Ensino Médio público de Londrina, a fim de tecer alguns encaminhamentos em relação ao conteúdo e forma a partir dos dados presentes nas respostas dos profissionais da educação, percebe-se que este estudo chama a atenção para o fato de que precisamos refletir e problematizar nossas práticas pedagógicas em sala de aula, com vistas a corroborar para uma educação voltada à formação problematizadora, crítica e investigativa, onde a prática e a teoria sejam as categorias fortalecedoras do método de ensino e aprendizagem pautado pela pesquisa científica, com vista a instigar um olhar mais apurado sobre esse objeto de estudo em questão.

Um dos principais resultados que esta pesquisa revela é o da importância de conhecermos e absorvermos para as nossas práticas pedagógicas as intensidades didáticas dos pressupostos do método dialético, posto que o conhecimento para essa abordagem teórico-metodológica acontece no movimento aparência e essência, possibilitando ao processo de ensino-aprendizagem permitir aos sujeitos uma compreensão não alienada do movimento real dos objetos, produzindo e reproduzindo as expressões que dão dinâmica ao processo de produção humana que acontece por meio dos conteúdos historicamente produzidos e compartilhados cultural e socialmente ao longo das gerações.

A Teoria Histórico-Cultural e a obra “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica” têm os pressupostos dialéticos e unem seus esforços para uma nova abordagem dos processos educativos em contexto escolar, não desconsiderando as contradições e os antagonismos da sociedade capitalista na qual as instituições de ensino estão inseridas.

Em vista disso, este estudo buscou nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético as referências para pensarmos a formação humana no contexto da sociedade contemporânea, considerando a escola enquanto um locus de transmissão de conhecimentos contextualizados e com possibilidades de formação ontológica do ser social em sua totalidade, uma formação que vise resgatar, nos sujeitos, suas essências, identidades, suas consciências enquanto sujeitos do processo histórico, suas coletividades e suas necessidades enquanto ser

social. Acerca disso, Lukács afirma que “[...] a razão de ser da educação remete ao problema sobre o qual está fundada e sua essência consiste em influenciar os homens no sentido de reagirem a novas alternativas de vida do modo socialmente intencionado”. (LUKÁCS, 2013, p.131).

A educação, compreendendo as contradições presentes na sociedade e revelando o que está oculto, numa perspectiva dialética, tem a função de formar para o “Ser”, isto é, educar sujeitos para que sejam portadores de valores humanos e que esses valores não se coisifiquem ante os apelos dos fetiches do capital.

Neste sentido, é possível ir além e propor uma escola que intencionalmente vise promover a possibilidade de o homem atingir sua totalidade, não naturalizando os fatos reais, mas sim, questionando os mesmos, levando ao estranhamento e possibilitando a emancipação.

Neste contexto, a constituição da formação humana embasada na lógica dialética precisa pensar a realidade em suas contradições e sempre se questionar sobre “o que se está a fazer”, “o que se quer fazer” e “a quem se está colocando a serviço”. E entendendo que está a serviço da formação para o “Ser” em sua coletividade, a educação escolar e seus sujeitos não medirão esforços para fazer com que os indivíduos se percebam, em seu processo formativo, enquanto sujeitos agentes possíveis de transformações, pensando criticamente sobre as contradições e se percebendo enquanto partes do todo.

Sendo assim, a pesquisa científica necessita ser entendida como princípio educativo e no âmbito da educação escolar, uma vez que, por meio desta, pode-se reestabelecer vínculos entre o conhecimento e o ser social, logo, a capacitação e a educação do homem precisam se manter no movimento de suas dinâmicas, tendo em vista que a sociedade dialeticamente está sempre em movimento.

Também se constatou que os documentos norteadores estudados, tais como: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais, parecer CNE/CEB N°7/2010, bem como, a Resolução N° 02/2015 apontam a importância e a necessidade da presença da pesquisa científica no Ensino Médio, denotando que há alicerces e bases legais que sugerem como deve ser a formação do aluno do Ensino Médio, o qual deve estar respaldado pelos conhecimentos científicos. Entretanto, o que chama a atenção é o

fato de que mesmo com tais respaldos dos documentos oficiais, as respostas dos professores, de certo modo, contradizem os documentos legais, revelando que alguns professores não trabalham com pesquisa científica, e quando afirmam trabalhar com a mesma, não deixam nítida a forma como praticam a pesquisa com os alunos do Ensino Médio.

Diante disso, fica claro que alguns professores desconhecem os pontos principais da pesquisa científica enquanto princípio educativo, explicitando certo imediatismo quanto à estratégia da prática pedagógica, uma vez que também não se explicita a forma como planejam suas atividades, a forma como escolhem trabalhar os conteúdos, dando a entender que as categorias conteúdo e forma não são trabalhadas enquanto unidade teoria-prática na atividade educativa.

Estes fatos também revelam a emergência e a necessidade de a escola, por meio do seu currículo e da ação pedagógica do professor de Sociologia da Educação Básica, utilizar-se dos amparos legais para mediar o contato entre professor, aluno e a pesquisa científica, buscando proporcionar inúmeras estratégias que possibilitem o caminhar do processo educativo, e isso poderá ocorrer por meio de projetos que proporcionem aos educandos exercitar a imaginação investigativa, fornecendo as ferramentas necessárias para o exercício da percepção de mundo e das coisas essenciais à vida humana em sociedade.

Ante as dificuldades dos professores em trabalhar com a pesquisa científica em suas práticas pedagógicas, alguns dos profissionais afirmam que não trabalham com a pesquisa em sala de aula, revelando ser um processo de ensino-aprendizagem que se esbarra, entre outras questões, na falta de planejamento, na falta de estratégias de abordagem dos conteúdos, implicando na formação dos educandos do Ensino Médio, uma vez que, com todos esses problemas, torna-se difícil conseguir projetar uma formação de sujeitos críticos, reflexivos e pesquisadores.

Ante ao que foi discutido ao longo das seções deste estudo, portanto, consideramos que as perspectivas dos professores de Sociologia da cidade de Londrina acerca da pesquisa científica tendo como parâmetro as categorias Conteúdo e Forma, nos apontam que embora os documentos estudados defendam a importância e a necessidade em se trabalhar com a pesquisa científica no Ensino Médio, identificamos por meio dos dados coletados algumas limitações para que esta seja inserida no cotidiano de sala, dentre elas destacamos a

precariedade na formação inicial e continuada de professores especialmente, aos níveis fundamental e médio, consistindo na precariedade na formação docente para o exercício da pesquisa, ou seja, o próprio professor em seu processo formativo não teve a pesquisa como princípio educativo, o que implicou na dicotomia entre conteúdo e forma no que tange ao trabalho efetivo da pesquisa científica em sala de aula.

A inadequação curricular também foi apontada pelos professores como limitação à prática da pesquisa científica, uma vez que esta não se configura na organização curricular como polo desencadeador da aprendizagem ou fio condutor do processo educativo. Ademais, o tempo pedagógico disponibilizado para a disciplina na matriz curricular do ensino foi apontado como fator que dificulta esta prática; ou seja, cargas horárias relativamente pequenas quase que inviabilizam o trabalho quando se deseja um exercício de reflexão e análise teórico-prática com profundidade a partir da pesquisa científica no Ensino Médio público.

No que tange a ação do professor sobre o trabalho que realiza com a pesquisa científica em sala de aula, foi possível perceber que não há uma relação entre conteúdo e forma, ou seja, por meio da categoria conteúdo identificamos que os professores percebem a pesquisa tendo como base a racionalidade técnica, isto é, transmitem o conhecimento, mas não educam os motivos. Para educar é preciso que a forma tenha explícito um motivo, um projeto, uma ideologia, e deve acontecer de maneira planejada, não pontual.

Uma vez que esses elementos acima pontuados sejam ausentes do processo de ensino e aprendizagem, pode-se concluir que as práticas pedagógicas dos professores se configuram como iniciativas pessoais e não como processo institucional formalizado. Dai a urgência de criarmos espaços para a pesquisa enquanto princípio educativo, possibilitando a inserção do estudante em espaços educativos de pesquisa, pois, para que se leve avante um processo de exercício da pesquisa, faz-se necessário o desenvolvimento do sujeito investigador.

Sendo assim, além das contribuições para com o conhecimento no campo educacional, ao campo da formação de professores e também acerca da temática (a da pesquisa científica) que ainda é uma problemática no que tange ao Ensino Médio e à Educação Básica como um todo, também há de se ressaltar a contribuição ao entendimento acerca das categorias conteúdos e forma, visto que não são trabalhadas enquanto unidade teoria e prática na atividade educativa,

fenômeno este que provocou e instigou a necessidade de desmistificar tais dificuldades, evidenciando a urgência de um planejamento, estratégias de abordagens dos conteúdos e principalmente na forma de se processar a formação dos educandos do Ensino Médio público, buscando projetar de fato uma formação de sujeitos críticos, reflexivos e, sobretudo, pesquisadores.

Por parte do pesquisador deste estudo, ressalta-se que o ganho qualitativo no que diz respeito à apropriação do conhecimento acerca do assunto abordado consistiu nas reflexões desencadeadas por um objeto que ainda carece de mais atenção para ser aprofundado e levado a cabo na Educação Básica como um todo, tornando possível compreender que se trata de uma questão que ainda representa o grande desafio a ser enfrentado pela realidade dos sujeitos do Ensino Médio público, uma vez que os pressupostos epistemológicos da pesquisa científica, em grande medida, ainda são designados pelo Ensino Superior do país, o que reverbera no compromisso investigativo de trazer para as etapas que antecedem a Graduação e Pós-Graduação do país, as discussões e pesquisas referentes ao objeto deste estudo.

Portanto, considera-se que a formação inicial, a continuada e a em serviço, bem como, a política educacional do país têm grande influência nesses resultados e que as questões de cunho epistemológicas são as que mais interferem no trabalho pedagógico pautado pela pesquisa científica, uma vez que uma grande parte da amostra parece desconhecer os fatores que influenciam diretamente a produção do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio público: as categorias conteúdo e forma, a importância das estratégias e planejamentos pedagógicos e, por fim, a prática da pesquisa científica enquanto princípio educativo.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela Cristina Alves. SILVA, Andréia Ferreira da. **BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, pp. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.gov.br>

ANPEd et al. **Nota sobre a Base Nacional Comum para Formação de Professores**. 2018.

Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-sobre-base-nacional-comum-para->

ANPEd. **Uma formação formatada**: Posição da ANPED sobre o “texto referência - diretrizes curriculares nacionais e base nacional comum para a formação inicial e continuada de professores da educação básica;”. 2019. Disponível em: [http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para](http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de) formação-inicial-e-continuada-de

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. Igualdade e equidade: Qual é a medida da justiça social? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 1, mar. 2013. pp. 129-150.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o Ensino e Aprendizagem. Curitiba, PR: CRV, 2012.

BODART, Cristiano das Neves. O ensino de Sociologia e a BNCC: esboço teórico para pensar os objetivos educacionais e intencionalidades educativas na e para além das competências. **CABECS**. V.4, n.2 jun./dez. 2020.

BONELLI, Maria da Glória. Os desafios que a juventude e o gênero colocam para as profissões e o conhecimento científico. In: FERREIRA, Cristina (Org.). **Juventude e iniciação científica**: políticas públicas para o ensino médio. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010. p. 107-120.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Covid-19. Sobre a doença**. (2020b). Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> Acesso 20 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em 11. 494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, revoga a Lei nº 11. 161, de 5 de agosto de 2005, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da

Educação Básica. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41- 44.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em 15 de abril de 2020.

BRASIL. **Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica**. Versão preliminar. Brasília-DF, 2020. 82p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1 – 2 de julho de 2015. 8-12 p.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 28 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 04 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 jun. 2020.

CAMARGO, MRRM., org., SANTOS, VCC., collab. **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação [online]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 140 p. ISBN 978-85-7983-126-3. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>.

CARVALHO, Maria Regina Viveiro de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 67 p. (Série Documental Relatos de Pesquisa 41)

CASTRO, Celso. **Evolucionismo Cultural**. Jorge Zahar Editor Ltda, Rio de Janeiro, 2009. (Coleção ANTROPOLOGIA SOCIAL)

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS – CGEE. **Percepção Pública da C&T no Brasil – 2019**. Resumo executivo. Brasília, DF, 2019. 24p.

CHAUÍ, Marilena. **INICIAÇÃO À FILOSOFIA: ENSINO MÉDIO, VOLUME ÚNICO**. 2ª. ED. SÃO PAULO: ÁTICA, 2013

CHEPTULIN, Alexandre. A dialética materialista, categorias e leis da dialética. SP: Alfa-Omega, 1982. 354

DA COSTA, W. L.; ZOMPERO, A. DE F. A Iniciação Científica no Brasil e sua propagação no Ensino Médio. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 8, n. 1, p. 14-25, 7 abr. 2017.

DEMO, **Pedro**. **Pesquisa Científica: Princípio Científico e educativo**. 12 ed. – São Paulo: Cortez, 2006. 128 p.

DEMO, Pedro. Educação científica. **Revista brasileira de iniciação científica** – ISSN 2359-232X. Vol. 1, no 01, Maio/2014. 19 p.

DEMO, Pedro. Pesquisa participante: mito e realidade. Brasília, UnB/INEP. 1982. 119 p. (Versão Preliminar)

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Concepções e Desafios. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, no. 131, p. 299-324, abr.-jun. 2015. pp. 299-324. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, dez. 2013. 59-72 p.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 41-61 p. (Coleção educação contemporânea)

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica: a formação da individualidade para si. In SILVA, João Carlos da. [et al] org. **Pedagogia Histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. Curitiba, 2014.

ESCOBAR, M. **Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categoria da prática pedagógica** – experiência na Disciplina Escolar Educação Física. Campinas: UNICAMP (Tese de doutorado), 1997.

FACHIN, Odília. **Fundamentos da metodologia**. 5. Ed. São Paulo, Saraiva, 2006. P.209. Disponível em: <http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/attach/74302802/FACHIN-Odilia-fundamentos-de-Metodologia.pdf>. Acesso em 04 de maio. 2021.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. Petrópolis, Vozes, 1980. 272p

FERRARO, Alceu Ravello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 129-146, jan./abr. 2012.

FRANCO, Adriana de Fátima; MARTINS, Lígia Márcia. **Palavra escrita: vida registrada em letras a alfabetização para além da Política Nacional de Alfabetização (PNA)**. Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2021. 179p. [recurso digital]. Disponível em: <https://storage.builderall.com/franquias/2/6163630/editor-html/7338495.pdf>

GAMBOA, S. S. Os projetos de pesquisa: alguns fundamentos lógicos necessários. In: MIRANDA, E. y PACIULLI BRYAN, N.; (Editores). **(Re) pensar la educación pública: aportes desde Argentina y Brasil**, Córdoba: Ed Universidad Nacional de Córdoba, 2011. p.121-150.

GAMBOA, Silvio Sánches. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Tese de Doutorado. Universidade UNICAMP. SP: Campinas, 1998.

GAMBOA, Silvio Sánches. Tendências epistemológicas: dos tecnicismos e outros “ismos” aos paradigmas científicos. In; SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánches (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2013. Cap. 2, p. 59- 81.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA: DA TEORIA À PRÁTICA NO CONTEXTO ESCOLAR**. Pedagogia ao Pé da Letra, 2012. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/pedagogia-historico-critica-da-teoria-a-pratica-no-contexto-escolar-de-joao-luiz-gasparin-e-maria-cristina-petenucci/>. Acesso em: 30 de junho de 2021.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3ª. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, 2017. 721-737 p.

GATTI, Bernadete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP** – São Paulo, n. 100. Dezembro/Janeiro/Fevereiro 2013 – 2014. 33-46 p.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. A RESOLUÇÃO CNE/CP N. 2/2019 E OS RETROCESSOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Formação em Movimento**, v.2, i. 2, n.4, p. 360-379, jul./dez. 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. Editora Civilização brasileira S. A. Rio de Janeiro- RJ. 1978. 339 p. (Coleção perspectivas do homem, volume 12).

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: uma breve história da humanidade**; tradução Janaina Marcoantonio. 28 ed. – Porto Alegre, RS: L&PM, 2017. 592 p.

IANNI, Octávio. A construção da categoria. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, abr 2011 - ISSN: 1676-2584. p. 397-416.

IANNI, Otavio. **Florestan Fernandes**. São Paulo: Ática, 2008. 56p.

KÜENZER, Acácia Zeneida; RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: **Novas subjetividades, currículos, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Recife: ENDIPE, 2006. 185 – 212 p.

KUHN, T. S. *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press. Chicago, 1962.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo, Atlas, 2003. p.312

LAVOURA, Tiago Nicola. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A pedagogia Histórico-Crítica e a defesa da transmissão do saber elaborado: apontamentos acerca do método pedagógico. **Perspectiva**, Florianópolis, v.33, n. I, 345-376, jan/abr. 2015.

LEONTIEV, Alex N. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11ª edição - São Paulo: ícone, 2010. 228p. (Coleção Educação Crítica). Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>

LIMA, Telma Cristiane Sasso. MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Ver. **Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. P. 37-45, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei. **Textos sobre Educação e Ensino / Karl Marx e Friedrich Engels**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

LURIA, Alexander Romanovich. VIGOTSKII. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11ª edição - São Paulo: ícone, 2010. 228p. (Coleção Educação Crítica). Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>

LUKÁCS, György, **Para uma ontologia do ser social, II**. Tradução Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013. 856 p.

LUKÁCS, György. **Ontologia del ser social**: el trabajo.- Buenos Aires: Herramiento, 2004. 208 p.

MALANCHEN, Julia. Cultura, processo de humanização e emancipação humana: definição e compreensão a partir da teoria marxista. In: BARROS, Marta Silene Ferreira; PACHOAL, Jaqueline Delgado; PADILHA, Augusta (ORGS.). **Formação, ensino e emancipação humana**: desafios da contemporaneidade para educação

escolar. Curitiba: CRV, 2019. 164 p.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, p. e019003, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8653380. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380>. Acesso em: 22 jul. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia. A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano. 2. ed. – Campinas, SP: Autores associados, 2015. 160 p. (Coleção formação de professores)

MARTINS, Lígia Márcia. A constituição Histórico-Social da Subjetividade Humana: Contribuições para a formação de professores. In: MILLER, Estela; BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima (ORGS). **Educação e Humanização**: as perspectivas da Teoria Histórico-cultural. Jundiaí, Paco editorial, 2014.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. In: **Marx**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 404 p. (Coleção Os pensadores).

MAYORAL, María Rosa. **A filosofia da práxis segundo Adolfo Sánchez Vázquez**. Tradução de Simone Rezende da Silva. Buenos Aires, CLACSO, 2007.

MELLO, Suely Amaral. Cultura, Mediação e atividade. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vanderlei Pinto da; MILLER, Stela. (org) **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara, SP: Junqueira & Amp; Marin; Marília, SP: Cultura acadêmica, 2009.

MOREIRA, Marco Antônio; MASSONI, Neusa Teresinha; **Epistemologias do Século XX**, EPU, São Paulo, 2011.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente?. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 425–447, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i2.13312. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13312>. Acesso em: 22 jul. 2021.

PETENUCCI, Maria Cristina. **Desvelando a Pedagogia Histórico-Crítica**. Pérola/dez. 2008.

PLATT, Adreana Dulcina. Formação humana: currículo para o desenvolvimento humano. **Espaço do currículo**, v.2, n.1, Março-Setembro/2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre currículo**. Versão impressa. Penso. São Paulo, 2013. 542 p.

SAVIANI, Dermeval. GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade/ANDES-SN**, jun. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPEd, realizada de 16 a 20 de outubro de 2008, em Caxambu (MG). jan./abr. 2009. 143-155 p.

SAVIANI, Dermeval. EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista De educação**, (4). 2016. p. 54-84. Acesso: 28/11/2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

TONET, Ivo. Interdisciplinaridade, formação e emancipação humana. In: BARROS, Marta Silene Ferreira; PACHOAL, Jaqueline Delgado; PADILHA, Augusta (Orgs.). **Formação, ensino e emancipação humana: desafios da contemporaneidade para educação escolar**. Curitiba: CRV, 2019. 164 p.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento sistêmico: novo paradigma da ciência**. Campinas: Papyrus, 2002.

VELLOSO, Jacques. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004. 583-611 p.

VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11ª edição - São Paulo: ícone, 2010. 228p. (Coleção Educação Crítica). Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/humanizacao/wp-content/uploads/sites/14/2017/04/VIGOTSKI-Lev-Semenovitch-Linguagem-Desenvolvimento-e-Aprendizagem.pdf>

APÊNDICES

APÊNDICE A

Instrumento utilizado na coleta de dados: Questionário do *Google Forms*

Este questionário integra parte do material de coleta de dados utilizado para a realização da pesquisa de Dissertação a qual está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina-PPEdu-UEL e destina-se aos docentes de Sociologia que atuam no Ensino Médio público da cidade de Londrina-PR. Os objetivos dessa coleta consistem em: a) compreender por meio das percepções dos professores de Sociologia das escolas públicas da cidade de Londrina o conceito de pesquisa científica, e b) entender como esta é trabalhada no cotidiano da sala de aula, a fim de identificar suas implicações na formação do estudante do Ensino Médio tendo como parâmetro as categorias Conteúdo e Forma. Por questões éticas, sua identificação é facultativa, uma vez que os dados pessoais obtidos não serão revelados, garantindo com isso o anonimato do/da respondente. No entanto, é de fundamental importância a participação consciente de todos para que assim a pesquisa possa obter dados fidedignos com a realidade.

Samuel de Oliveira Rodrigues.

Nome:

Idade:

Gênero:

Cidade:

Estado:

Formação (descrição opcional):

Graduação: (nome da instituição de ensino, se pública ou privada e o ano de sua conclusão).

Especialização: (nome da instituição de ensino, se pública ou privada e o ano de sua conclusão).

Mestrado: (nome da instituição de ensino, se pública ou privada e o ano de sua conclusão).

Doutorado: (nome da instituição de ensino, se público ou privada e o ano de sua conclusão).

Perfil profissional (descrição opcional):

1. Há quanto tempo atua como professor/professora de Sociologia no Ensino Médio público na cidade de Londrina-PR?

Menos de 5 anos De 5 a 10 anos De 10 a 20 acima de 20 anos

2. Qual é a sua condição profissional enquanto professor de Sociologia do Ensino Médio público?

Concursado PSS

3. Na sua graduação, por meio de qual/quais fontes você teve contato com os métodos da pesquisa científica?

Iniciação Científica. Disciplina de Metodologia. PIBID. Grupo de pesquisa. Não tive. Outro.

4. Como você considera a base teórica e metodológica proporcionadas em sua formação acadêmica para trabalhar a pesquisa científica com alunos (as) do Ensino Médio público?

Boa. Ruim. Mediana. Insuficiente. Ótima.

5. Enquanto professor ou professora de Sociologia do Ensino Médio público, você considera importante trabalhar a pesquisa científica nesta etapa da educação? Justifique sua resposta! (Resposta obrigatória)

6. Por meio da disciplina de Sociologia você trabalha com a pesquisa científica? (múltipla escolha)

() Sim. () Não. () Às vezes. () Nunca.

7. Descreva de que forma você trabalha a pesquisa científica com os alunos do Ensino Médio?

8. Na sua concepção enquanto professor (a) de Sociologia existe alguma limitação para se trabalhar com a pesquisa científica no Ensino Médio público? Justifique sua resposta!

Fonte: Própria autoria

Apêndice B

Plano de aula na perspectiva de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica para o 3º ano do Ensino Médio

PLANO DE AULA

TEMA: A Organização do Estado brasileiro no período da ditadura de 64 e a lei da anistia.

OBJETIVOS GERAIS: a partir do contexto em que ocorreu a ditadura e a forma que esta buscou para se legitimar, entender e refletir sobre a organização do Estado brasileiro durante o regime militar, a dominação ideológica, as condições da não democracia durante as práticas de governos autoritárias, violação dos direitos humanos, a atuação dos movimentos sociais durante o regime, sobre a lei da anistia e a comissão da verdade nos dias atuais.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Possibilitar que os alunos entendam e reflitam sobre períodos de ditadura militar no Brasil; que compreendam as relações entre Estado, Militares e civis durante o regime; sobre as relações de poder, as ideologias, os processos de dominação, as práticas de governos autoritárias, a repressão e seus

desdobramentos políticos e sociais.

LISTA DE CONTEÚDOS:

- Comissão da verdade,
- Lei da anistia;
- Democracia;
- Direitos humanos;
- Movimentos sociais,
- Períodos autoritários e ditatoriais,
- Atos Institucionais;
- Ditadura de 1964 e sua relação com o Estado e a sociedade civil;
- Ideologias;
- Movimentos sociais e resistências.

O QUE OS ALUNOS JÁ SABEM:

O que sabem sobre a ditadura no Brasil? Que práticas de violências ocorreram na ditadura? Quais as consequências da ditadura? A prática social inicial será guiada a partir da retomada dos principais pontos já estudados nas aulas anteriores como: o contexto em que ocorreu a ditadura e as estratégias utilizadas pelos militares na legitimação do golpe.

O QUE GOSTARIAM DE SABER A MAIS:

- O que leva à ocorrência das ditaduras militares? Como evitá-las?
- Quais seus verdadeiros impactos sociais provocados pela ditadura de 1964?
- O que é “**comissão da verdade**”? Para que serve?
- O que é **lei da anistia**? Quando foi criada? Para que serviu?
- Quais são os interesses envolvidos nestes períodos de ditaduras?
- Quem mais sofre com os impactos das ditaduras?
- Quais as possibilidades de períodos marcados pelo autoritarismo voltarem a se repetir em nossa história brasileira?

RECURSOS DIDÁTICOS P/ SONDAÇÃO: EXERCÍCIO DA PRÁTICA SOCIAL INICIAL

Como dito acima, a prática social inicial será guiada a partir da retomada dos principais pontos já estudados nas aulas anteriores como: o contexto em que ocorreu a ditadura e seus desdobramentos e as estratégias utilizadas pelos militares na legitimação do golpe.

2 PROBLEMATIZAÇÃO:

2.1 Discussões sobre os problemas mais significativos:

INÍCIO DA PROBLEMATIZAÇÃO: farei uma retomada dos pontos principais que circunscrevem o contexto em que ocorreu a ditadura de 64, problematizando a forma que o regime utilizou para sua legitimação e as medidas tomadas pelo Estado para reparar as violações dos direitos humanos a muitos que sofreram com o Regime e às famílias que tiveram familiares desaparecidos durante a ditadura.

DIMENSÕES:

- **História:** problematizar e refletir sobre o período da ditadura militar de 64 em nosso país, com intuito de reforçar a análise sobre os direitos humanos e a democracia dos dias atuais.
- **Política:** questionar a forma como o Estado brasileiro se relacionou com os civis durante o regime militar de 1964 e a forma que o mesmo ainda se relaciona com os civis e com os movimentos sociais nos dias atuais.
- **Sociológica:** explicitar a importância das lutas dos movimentos sociais, discutir as formas de dominação, as relações de poder e as ideologias e suas interfaces com o regime militar.

RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS:

- Lousa, charges; e texto didático impresso e TV pen drive.

INSTRUMENTALIZAÇÃO

1ª. ETAPA DA AULA: apresentar o objetivo da aula, registrar os conteúdos no quadro.

2ª. Etapa da aula: retomar os pontos principais das duas aulas anteriores.

3ª. ETAPA DA AULA: passar o 1º vídeo com 6:46 de duração disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=pzuxfKWbu7o> (mostrando vítimas do regime comentando os fatos ocorridos no período) e comentá-lo com perguntas direcionadas aos alunos.

4ª. ETAPA DA AULA: prática social inicial: a prática social inicial será guiada a partir da retomada dos principais pontos já estudados nas aulas anteriores como: o contexto em que ocorreu a ditadura e seus desdobramentos e as estratégias utilizadas pelos militares na legitimação do golpe

5ª. ETAPA DA AULA: problematizar a temática com as seguintes questões: sabendo que foram inúmeros os casos de tortura, repressão, exílios e até mesmo execuções e muitos desaparecidos, que medidas foram tomadas até agora para solucionar estes casos de vítimas do regime militar? Como amparar as famílias que tiveram entes que sofreram repressão, ou que foram executados e desaparecidos durante a ditadura? Os arquivos da ditadura devem ou não ser abertos? Quais serão as possíveis consequências das investigações aos fatos ocorridos na ditadura? Os agressores devem ou não ser penalizados? Nos dias de hoje, vivendo sob a tão reivindicada democracia, ainda existem autoritarismo por parte do Estado? Os direitos humanos ainda são violados nos dias de hoje?

6ª. ETAPA DA AULA: leitura do texto didático sobre o tema.

7ª ETAPA DA AULA: explicação teórica do conteúdo.

8ª ETAPA DA AULA: passar o 2º vídeo com 1:20 minutos de duração disponível em: http://www.youtube.com/watch?v=7RhO_O99-BI mostrando a desocupação de pinheirinho no começo de 2012 em SP; e o 3º vídeo com 1:04 minutos de duração disponível em: <http://youtu.be/6AdDLhPwpp4> que evidencia os maus tratos das forças militares de Califórnia EUA durante os movimentos “[occupy wall street](#)”, procurando dialogar os fatos ocorridos nos dois acontecimentos com as últimas problematizações acima: **“Nos dias de hoje, vivendo sob a tão reivindicada democracia, ainda existem autoritarismo por parte do Estado? Os direitos humanos ainda são violados nos dias de hoje?”**).

9ª ETAPA DA AULA: expressão da síntese será realizada com a seguinte síntese mental do aluno: 1) Após a leitura do texto acima, analise as charges seguintes, escolham uma delas e produzam um texto rápido de 10 linhas, usando no texto 03 dentre as seguintes palavras: **formas de organização do Estado; prática de governo autoritária; direitos humanos; democracia; ideologia; lei da anistia e movimentos sociais.**

CATARSE.

SÍNTESE: Que os alunos possam, através da aula, definir, questionar e identificar, com mais facilidade, os períodos de ditadura militar, o cenário em que ocorrem, violação dos direitos humanos, a não democracia, as práticas de governos autoritários, seus contextos de ocorrência, seus desdobramentos políticos/sociais e das precauções e possibilidades de períodos ditatoriais acontecerem nos dias atuais.

EXPRESSÃO DA SÍNTESE: como dito acima a expressão da síntese será realizada através da seguinte questão: **1)** Após a leitura do texto acima analise as charges seguintes, escolham uma delas e produzam um texto rápido de 10 linhas, usando no texto 03 dentre as seguintes palavras: **formas de organização do Estado; prática de governo autoritária; direitos humanos; democracia; ideologia; lei da anistia e movimentos sociais.**

REFERÊNCIAS:

CHAUÍ, Marilena. Filosofia: **Série novo Ensino Médio**, São Paulo: ed. Ática, 2001.

FURTADO, C. (org). **Brasil: da República Oligárquica ao Estado militar**. Tempos modernos. RJ, Paz e Terra. 1979.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3ª. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

MACEDO, José Rivair. OLIVEIRA, Mariley W. **Brasil: uma história em construção**. São Paulo: ed. Do Brasil, 1996.

PILETTI, Nelson. PILETTI, Claudino. **História e Vida: da independência aos dias atuais**; vol. -2. Ática, 1995.

REZENDE, Maria José de. **A transição como forma de dominação política: o Brasil na era da abertura de 1980 – 1984**. Londrina: ed. UEL, 1996. 309p.

SILVA, Rogério Forastieri da, 1947 – **Brasil: do regime militar à abertura**/Rogério Forastieri da Silva – São Paulo: Núcleo, 1992. – (coleção núcleo de bolso).

TOMAZI, Nelson Dácio. **Sociologia para o ensino médio**. 2. Ed. – São Paulo: Saraiva, 2010.

TEXTO DIDÁTICO**O ESTADO BRASILEIRO NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR E A LEI DA ANISTIA**

De acordo com os caminhos que a história política do país traçou, podemos dizer que o Brasil conheceu várias **formas de organização do Estado**.

A **ditadura militar**, por exemplo, foi uma **prática de governo**

autoritária que de 1964 a 1985, em busca de combater a **crise política e econômica** que pairava sobre o território brasileiro, pôs um peso sobre os **direitos humanos** e sobre a **democracia** no país.

Neste momento, instaura-se um Estado que passa a atuar de forma repressiva e impulsionado por uma **ideologia** que divulgava o perigo vermelho e a figura do inimigo interno, causando uma constante guerra interna entre os indivíduos.

Através dos **Atos Institucionais**, criados pelos governos militares para sustentar a forma ditatorial de Estado, o poder executivo passa a suprimir cada vez mais o poder legislativo, representando uma ameaça constante à democracia brasileira.

Durante o governo militar Costa e Silva, em 1967, foi instaurado o Ato Institucional mais impactante e violento do período militar. Com este Ato o presidente ganhou o direito de fechar o Congresso Nacional, as assembleias e as Câmaras de vereadores, caracterizando um período que ficou marcado por perseguições à professores, estudantes, músicos, aos movimentos sociais, entre outros. Com isso, os **direitos humanos** são absolutamente violados a base de exílios, perseguições, torturas, censuras, execuções e muitos desaparecimentos. Um período permeado pelo medo e por uma forte repressão àqueles que se posicionassem contra o regime, com informante por todos os cantos do país ao mando do **Serviço Nacional de informação** (SNI).

A partir de 1979, sob muitas pressões por parte dos **movimentos sociais**, há uma abertura política, sendo aprovada a **lei da anistia**. Com a lei da anistia, pessoas banidas do cenário político brasileiro puderam voltar dos exílios, causando uma total desconfiança às classes conservadoras, receosas de se instaurar um revanchismo no país, e um descontentamento dos movimentos populares; por não ter sido mais ampla e geral como esperavam que fosse.

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena. Filosofia: **Série novo Ensino Médio**, São Paulo: ed. Ática, 2001.

FURTADO, C. (org). **Brasil: da República Oligárquica ao Estado militar**. Tempos modernos. RJ, Paz e Terra. 1979.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3ª.ed. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

MACEDO, José Rivair. OLIVEIRA, Mariley W. **Brasil: uma história em construção**. São Paulo: ed. Do Brasil, 1996.

PILETTI, Nelson. PILETTI, Claudino. **História e Vida: da independência aos dias atuais**; vol. -2. Ática, 1995.

REZENDE, Maria José de. **A transição como forma de dominação política: o Brasil na era da abertura 1980 – 1984**. Londrina: ed. UEL, 1996. 309p.

SILVA, Rogério Forastieri da, 1947 – **Brasil: do regime militar à abertura**/Rogério Forastieri da Silva – São Paulo: Núcleo, 1992. – (coleção núcleo de bolso).

TOMAZI, Nelson Dácio. **Sociologia para o ensino médio**/ Nelson Dacio Tomazi. – 2. Ed. – São Paulo: Saraiva, 2010.

Atividade:

Após a leitura do texto didático, produzam um texto de 10 linhas, usando no texto 03 dentre as seguintes palavras: **formas de organização do Estado; prática de governo autoritária; direitos humanos; democracia; ideologia; lei da anistia e movimentos sociais;**

Fonte: Própria autoria, com base no livro “Uma Dialética para a Pedagogia Histórico-Crítica.

ANEXOS

ANEXO A

Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual

Ministério da Saúde
Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

ORIENTAÇÕES PARA PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL

Brasília, 24 de fevereiro de 2021.

A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) orienta pesquisadores e Comitês de Ética em Pesquisa em relação a procedimentos que envolvam o contato com participantes e/ou coleta de dados em qualquer etapa da pesquisa, em ambiente virtual. Tais medidas visam preservar a proteção, segurança e os direitos dos participantes de pesquisa.

Estas orientações quando aplicadas aos participantes de pesquisa em situação de vulnerabilidade devem estar em conformidade com as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde – CNS – nº 466 de 2012 e a de nº 510 de 2016.

Entende-se por:

Meio ou ambiente virtual: aquele que envolve a utilização da internet (como e-mails, sites eletrônicos, formulários disponibilizados por programas, *etc.*), do telefone (ligação de áudio, de vídeo, uso de aplicativos de chamadas, *etc.*), assim como outros programas e aplicativos que utilizam esses meios.

Forma não presencial: contato realizado por meio ou ambiente virtual, inclusive telefônico, não envolvendo a presença física do pesquisador e do participante de pesquisa.

Dados pessoais: informação relacionada à pessoa natural identificada ou identificável (artigo 5º da Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD – nº 13.709, de 14 de agosto de 2018), tais como números de documentos, de prontuário, *etc.*

Dados pessoais sensíveis - dados sobre origem racial ou étnica,

religião, opinião política, filiação a sindicato ou a organização de caráter religioso, filosófico ou político, dado referente à saúde ou a vida sexual, dado genético ou biométrico, quando vinculado a uma pessoa natural (artigo 5º da LGPD nº 13.709, de 14 de agosto de 2018).

Nesse sentido, aplicam-se as seguintes orientações nas pesquisas com seres humanos que envolvam essas ferramentas:

Em relação à submissão do protocolo ao sistema CEP/Conep:

O pesquisador deverá apresentar na metodologia do projeto de pesquisa a explicação de todas as etapas/fases não presenciais do estudo, enviando, inclusive, os modelos de formulários, termos e outros documentos que serão apresentados ao candidato a participante de pesquisa e aos participantes de pesquisa.

O pesquisador deverá descrever e justificar o procedimento a ser adotado para a obtenção do consentimento livre e esclarecido, bem como, o formato de registro ou assinatura do termo que será utilizado.

Caberá ao pesquisador destacar, além dos riscos e benefícios relacionados com a participação na pesquisa, aqueles riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Adicionalmente, devem ser informadas as limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação.

Quando os Registros de Consentimento Livre e Esclarecido / Termos de Consentimento Livre e Esclarecido forem documentais, devem ser apresentados, preferencialmente, na mesma formatação utilizada para visualização dos participantes da pesquisa.

Em relação aos procedimentos que envolvem contato através de meio virtual ou telefônico com os possíveis participantes de pesquisa:

O convite para participação na pesquisa não deve ser feito com a utilização de listas que permitam a identificação dos convidados nem a visualização dos seus dados de contato (e-mail, telefone, etc) por terceiros.

Qualquer convite individual enviado por e-mail só poderá ter um remetente e um destinatário, ou ser enviado na forma de lista oculta.

Qualquer convite individual deve esclarecer ao candidato a participantes de pesquisa, que antes de responder às perguntas do pesquisador

disponibilizadas em ambiente não presencial ou virtual (questionário/formulário ou entrevista), será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ou Termo de Assentimento, quando for o caso) para a sua anuência.

Quando a coleta de dados ocorrer em ambiente virtual (com uso de programas para coleta ou registro de dados, e-mail, entre outros), na modalidade de consentimento (Registro ou TCLE), o pesquisador deve enfatizar a importância do participante de pesquisa guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico.

Deve-se garantir ao participante de pesquisa o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento.

Caso tenha pergunta obrigatória deve constar no TCLE o direito do participante de não responder a pergunta.

Deve-se garantir ao participante de pesquisa o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada.

O participante da pesquisa terá acesso às perguntas somente depois que tenha dado o seu consentimento.

Quando a pesquisa em ambiente virtual envolver a participação de menores de 18 anos, o primeiro contato para consentimento deve ser com os pais e/ou responsáveis, e a partir da concordância, deverá se buscar o consentimento do menor de idade.

Caberá ao pesquisador responsável conhecer a política de privacidade da ferramenta utilizada quanto a coleta de informações pessoais, mesmo que por meio de robôs, e o risco de compartilhamento dessas informações com parceiros comerciais para oferta de produtos e serviços de maneira a assegurar os aspectos éticos.

Deve ficar claro ao participante da pesquisa, no convite, que o consentimento será previamente apresentado e, caso, concorde em participar, será considerado anuência quando responder ao questionário/formulário ou entrevista da pesquisa.

Ficam excetuados os processos de consentimento previstos no Art. 4º da Resolução CNS nº 510 de 2016.

Caberá ao pesquisador explicar como serão assumidos os custos

diretos e indiretos da pesquisa, quando a mesma se der exclusivamente com a utilização de ferramentas eletrônicas sem custo para o seu uso ou já de propriedade do mesmo.

Com relação à segurança na transferência e no armazenamento dos dados:

É da responsabilidade do pesquisador o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa.

Uma vez concluída a coleta de dados, é recomendado ao pesquisador responsável fazer o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

O mesmo cuidado deverá ser seguido para os registros de consentimento livre e esclarecido que sejam gravações de vídeo ou áudio. É recomendado ao pesquisador responsável fazer o *download* dos dados, não sendo indicado a sua manutenção em qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

Em consonância ao disposto na Resolução CNS nº 510 de 2016, artigo 9 inciso V), para os participantes de pesquisas que utilizem metodologias próprias das Ciências Humanas e Sociais, deve haver a manifestação expressa de sua concordância ou não quanto à divulgação de sua identidade e das demais informações coletadas.

Quanto ao conteúdo dos documentos tramitados:

Os documentos em formato eletrônico relacionados à obtenção do consentimento devem apresentar todas as informações necessárias para o adequado esclarecimento do participante, com as garantias e direitos previstos nas Resoluções CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016 e, de acordo com as particularidades da pesquisa.

O convite para a participação na pesquisa deverá conter, obrigatoriamente, *link* para endereço eletrônico ou texto com as devidas instruções de envio, que informem ser possível, a qualquer momento e sem nenhum prejuízo, a retirada do consentimento de utilização dos dados do participante da pesquisa. Nessas situações, o pesquisador responsável fica obrigado a enviar ao participante de pesquisa, a resposta de ciência do interesse do participante de pesquisa retirar

seu consentimento.

Nos casos em que não for possível a identificação do questionário do participante, o pesquisador deverá esclarecer a impossibilidade de exclusão dos dados da pesquisa durante o processo de registro / consentimento.

Durante o processo de consentimento, o pesquisador deverá esclarecer o participante de maneira clara e objetiva, como se dará o registro de seu consentimento para participar da pesquisa.

Quando a pesquisa na área biomédica exigir necessariamente a presença do participante de pesquisa junto à equipe, o TCLE deverá ser obtido na sua forma física, de acordo com o previsto na Resolução CNS nº 466 de 2012, item IV.5.d. Esse consentimento deverá ser obtido ainda que o participante de pesquisa já tenha registrado o seu consentimento de forma eletrônica na etapa anterior da pesquisa. Os casos não contemplados neste documento, conflitantes ou ainda não previstos nas resoluções disponíveis, serão avaliados pelos colegiados do Sistema CEP/Conep.

JORGE ALVES DE ALMEIDA VENANCIO

Coordenador da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

Documento assinado eletronicamente por **Jorge Venâncio, Administrador(a)**, em 24/02/2021, às 18:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#); e art. 8º, da [Portaria nº 900 de 31 de Março de 2017](#). A autenticidade deste documento pode ser conferida no [site h
p://sei.saude.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](http://sei.saude.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código Assinatura verificador **0019229966** e o código CRC **0523ABC3**.

Referência: Processo nº 25000.026908/2021-15 SEI nº 0019229966

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP
SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D Edifício PO 700, 3º
andar - Bairro Asa Norte, Brasília/DF, CEP 70719-040
Site saude.gov.br

Fonte: Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP.
Disponível em:
<http://www.uel.br/comites/cepesh/pages/arquivos/CartacircularCONEP.pdf>

ANEXO B**PARECER CME Nº 17/2019 - NOVO ENSINO MÉDIO 2020****14 DEZEMBRO/2019**

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
INTERESSADO: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME)

ASSUNTO: **NOVO ENSINO MÉDIO - 2020**

COMISSÃO TEMPORÁRIA - CONSELHEIROS RELATORES: SUELI APARECIDA
DE PAULA MONDINI, BAHIJ AMIN AUR E FATIMA APARECIDA ANTONIO

PARECER CME Nº 17/19 - APROVADA EM SESSÃO PLENÁRIA DE 12/12/2019

I. RELATÓRIO**1. HISTÓRICO**

A Secretaria Municipal de Educação (SME), encaminha em 05/12/19, para apreciação deste Conselho Municipal de Educação (CME), sua proposta para o “Novo Ensino Médio” a ser implantado a partir de 2020 em suas nove escolas que oferecem esta etapa da Educação Básica.

Partindo da instituição, pela Resolução CNE/CP nº 04/2018, da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM), a SME, pela sua Coordenadoria Pedagógica (COPEP) iniciou no segundo semestre de 2019 discussões sobre a construção de novo currículo à luz dessa Base.

A convite da Coordenadora Geral da SME/COPEP, este Conselho compareceu ao Encontro com os Educadores das Unidades de Ensino Médio da SME, no dia 29/11/2019, com vistas à realização dos trabalhos em 2020. Nesse encontro, foram apresentados os principais aspectos que a BNCC traz para o Ensino Médio, bem como a proposta da SME para início de implantação em 2020.

Considerando que, das 9 (nove) escolas municipais com oferta dessa etapa da Educação Básica, 4 (quatro) a oferecem no período diurno, 4 (quatro) no noturno e 1 (uma), a Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos, que a oferece nos dois períodos, a SME elaborou a seguinte proposta para

implantação: a. **No período diurno:** somente para os ingressantes em 2020, a proposta de oferecer Educação Integral em tempo integral com 45 aulas semanais, ou seja, 9 (nove) aulas por dia, de 45 minutos cada, nas 4 (quatro) Unidades de atendimento no período diurno. Essa alteração será implantada, para os estudantes que ingressarem a partir de 2020. Permanece a Matriz Curricular indicada na Portaria SME nº 6.571/2014, SEM alteração para os estudantes que se encontram em curso.

Fica mantida a Matriz Curricular da EMEBS publicada em 12/01/19, Anexo do Parecer CME 540/18 publicado no DOC de 11/12/18.

MATRIZ CURRICULAR - NOVO ENSINO MÉDIO - Diurno Integral para ingressantes 2020				
	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Distribuição Semana	
			1ª série	
BNCC	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	5	
		Língua Inglesa	2	
		Arte	2	
		Ed. Física	2	
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	5	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	
		História	2	
		Filosofia	2	
		Sociologia	2	
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Física	2	
		Química	2	
		Biologia	2	
	SUB-TOTAL - Horas/aula - BNCC			30
	TOTAL ANUAL - Horas/aula - BNCC			1200
	TOTAL ANUAL EM HORAS - BNCC			900

ITINERÁRIO FORMATIVO	Unidades Curriculares		
	Itinerário de área	Linguagem e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	0
		Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias	0
	Itinerário Integrador	Cultura dos países de Língua Espanhola	2
		Práticas Esportivas	2
		Expressões Culturais e Artísticas	3
		Tecnologias para Aprendizagem	2
		Produção Textual	2
		Sala de Leitura	2
		Investigação Científica e Processos Matemáticos	2
Projeto para os desafios contemporâneos		0	
Sociedade, Cultura e Multiculturalismo	0		
SUB-TOTAL - Horas/aula -Itinerário Integrador		15	
TOTAL ANUAL - Horas/aula - Itinerário Integrador		600	
TOTAL ANUAL EM HORAS - Itinerário Integrador		450	
TOTAL HORAS/AULA SEMANAIS		45	

Módulo: 40 semanas

Duração da aula: 45 minutos

Na proposta apresentada, é indicado que, na primeira série do curso, não haverá, a oferta de Itinerários Formativos de opção, previstos na legislação. Haverá, no entanto, um conjunto inovador, denominado Itinerário Integrador, com uma série de unidades curriculares distribuídas pelos 5 (cinco) dias da semana, ao longo do período, com as unidades “constantes da Base Comum” e não no final do turno.

Para as unidades curriculares do Itinerário Integrador constam ementas a serem discutidas com os professores e assessores a serem efetivadas ao longo do primeiro semestre de 2020, havendo, desde já, alguns subsídios para o seu desenvolvimento.

Para a 1ª série em 2020, a Matriz Curricular distribui Componentes Curriculares segundo as Áreas do Conhecimento, e as unidades curriculares do Itinerário Integrador.

A avaliação das aprendizagens do Itinerário Integrador será realizada por meio de instrumentos construídos em conjunto com os estudantes, de modo que sejam protagonistas em seu processo de aprendizagem.

No que se refere a EMEBS, a organização das Unidades Curriculares integrantes do Itinerário Formativo/Integrador, será realizada durante o ano de 2020, com a participação dos especialistas e previsão de validade a partir de 2021.

b. **No período noturno:** A alteração para 2020 refere-se à correção da distorção na quantidade de aulas de Matemática e Língua Espanhola. Para organização desse turno com base na BNCC Ensino Médio, a SME tem previsão de estudos ao longo de 2020

MATRIZ CURRICULAR - NOVO ENSINO MÉDIO - Diurno Integral para ingressantes 2020				
	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Distribuição Semana	
			1ª série	
BNCC	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	5	
		Língua Inglesa	2	
		Arte	2	
		Ed. Física	2	
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	5	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	
		História	2	
		Filosofia	2	
		Sociologia	2	
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Física	2	
		Química	2	
		Biologia	2	
	SUB-TOTAL - Horas/aula - BNCC			30
	TOTAL ANUAL - Horas/aula - BNCC			1200
	TOTAL ANUAL EM HORAS - BNCC			900

ITINERÁRIO FORMATIVO	Unidades Curriculares	
	Itinerário de área	Linguagem e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias		0
Itinerário Integrador	Cultura dos países de Língua Espanhola	2
	Práticas Esportivas	2
	Expressões Culturais e Artísticas	3
	Tecnologias para Aprendizagem	2
	Produção Textual	2
	Sala de Leitura	2
	Investigação Científica e Processos Matemáticos	2
	Projeto para os desafios contemporâneos	0
	Sociedade, Cultura e Multiculturalismo	0
	SUB-TOTAL - Horas/aula - Itinerário Integrador	
TOTAL ANUAL - Horas/aula - Itinerário Integrador		600
TOTAL ANUAL EM HORAS - Itinerário Integrador		450
TOTAL HORAS/AULA SEMANAIS		45

Módulo: 40 semanas * Fora do horário do turno
 Duração da Aula: 45 minutos ** Docência compartilhada

II. Apreciação

Trata o presente de proposta apresentada pela SME por meio da COPED para cumprimento do que determinam a Resolução CNE/CP nº 04/2018, da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM), e a Deliberação CME 01/020 que dispõe sobre delegação de competências à SME e o ensino médio deve ser apreciado e deliberado por este Conselho.

A partir da análise realizada, considera-se tratar de uma implantação provisória, uma vez que o Currículo da Cidade-Ensino Médio será construído, concomitantemente, com previsão até agosto de 2020.1

A proposta apresentada tem, portanto, caráter de ensaio e de experimentação, podendo contribuir para a elaboração do previsto Currículo da Cidade-Ensino Médio.

Nesse sentido, não é obra acabada, mas, sim, passo inicial para a definição da organização curricular do conjunto de Unidades Educacionais da SME (EMEFM e EMEBS) que oferecem o Ensino Médio.

Isto posto, este Conselho apresenta as seguintes ponderações:

1. Considerar, a Resolução CNE/CEB nº 03/2018, baseada no Parecer CNE/CEB nº 03/2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), além da Lei 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a EC 59/19, que altera a faixa etária de escolaridade obrigatória (dos 4 aos 17 anos), e da Resolução CNE/CP nº 04/2018, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2018, que instituiu a BNCC-EM.

2. Atentar para o Inciso III do § 3º do Art. 227 da Constituição Federal que estabelece a “garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à escola”; e para o Inciso VII do Art. 4º da LDB que traz a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”, o que significa que o curso noturno pode ter características próprias, não repetidoras da forma como é oferecido o curso diurno.

Esta questão é também tratada no § 3º do Art. 17 da Resolução CNE/CEB nº 03/2018, a qual atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, sendo que o noturno deve ser adequado às condições do estudante, especificando uma organização curricular e metodológica diferenciada.

3. Atentar para a carga horária máxima prevista para BNCC de 1800 (um mil e oitocentas) horas ao longo do curso, considerando que no 1º ano já são 900 (novecentas) horas.

4. Dimensionar e avaliar, ao longo do curso, como se dará a efetivação do aumento da carga horária anual para 1350 horas visando à promoção de Educação Integral, ou seja, ao pleno desenvolvimento dos estudantes.

5. E, ponto crucial, pois está no cerne da BNCC, promover a avaliação em processo, indicando como as Componentes Curriculares, integrantes das Áreas do Conhecimento articulados com as Unidades Curriculares do Itinerário Integrador contribuirão para a constituição das Competências Gerais e Competências Específicas enunciadas para os estudantes do Ensino Médio.

E recomenda que, para a Matriz Curricular a ser proposta com base na BNCC EM:

1. Sejam previstas estratégias de planejamento e execução do currículo pelo coletivo dos professores de Componentes das diferentes Áreas do Conhecimento, conforme o disposto na BNCC-EM, visando à superação da tradicional segmentação e preservando a autonomia da escola, prevista na LDB.

2. Seja indicado como o chamado “Itinerário Integrador” poderá contribuir para aprendizagens essenciais, que são direito dos estudantes, referenciadas pela BNCC-EM.

3. A proposta, em especial para o Ensino Médio Noturno, pode ainda prever atividades extra-escola, com orientação e acompanhamento de docentes das Unidades Escolares, visando o desenvolvimento integral dos estudantes e podendo contribuir para o equacionamento na ampliação da carga horária determinada pela BNCC EM.

São estas as ponderações e recomendações que cabem na oportunidade, as quais podem ser consideradas no decorrer da implantação do Novo Ensino Médio e, em especial, pelos Grupos de Trabalho que vão atuar na construção do Currículo da Cidade-Ensino Médio.

4. CONCLUSÃO

Nos termos deste Parecer, autorizam-se as alterações constantes da proposta do Novo Ensino Médio – 1ª série 2020, para as EMEFM que atendem essa etapa da Educação Básica no período diurno, apresentado pela SME, por intermédio da SME/COPEDE.

Aguarda-se novo encaminhamento de proposta para o Ensino Médio que contemple as demais Unidades – EMEBS, EMEFM período noturno e as demais séries do período Diurno

COMISSÃO TEMPORÁRIA CONSELHEIROS RELATORES: SUELI APARECIDA DE PAULA MONDINI, BAHIJ AMIN AUR, FÁTIMA APARECIDA, ANTONIO

IV - DELIBERAÇÃO DO PLENÁRIO

O Conselho Municipal de Educação aprova, por unanimidade, o presente Parecer.

Sala do Plenário, em 12 de dezembro de 2019.

Conselheira Carmen Lúcia Bueno Valle
Vice-Presidente do CME no exercício da Presidência

1 Em Encontro com os Educadores das Unidades de Ensino Médio da SME, no dia 29/11/2019, para encaminhamento dos trabalhos de 2020, houve a informação que estarão sendo constituídos Grupos de Trabalho que atuarão na construção do Currículo da Cidade-Ensino Médio de março a junho de 2020, prevendo-se que seja colocado em Consulta Pública para finalização no mês de agosto.

Publicado no DOC de 14/12/2019 – pp. 25 e 26