**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO.**

 **Ana Carolina Bazzo[[1]](#footnote-1)**

**RESUMO**

Este artigo busca refletir como estudantes de licenciatura em ciências sociais pensam o ensino de sociologia na educação básica brasileira a partir de como propõem trabalhar temas de sociologia urbana com seus estudantes de ensino médio em um Projeto de Prática Docente. Primeiramente, o trabalho discute alguns artigos que trazem questões contemporâneas sobre a presença da sociologia enquanto disciplina na educação básica brasileira e em seguida discute a importância de se pensar sobre como os próprios professores de sociologia estão sendo formados. Em uma segunda parte, apresenta a experiência do Projeto de Prática Docente, desenvolvido pelos formandos de um curso de licenciatura em Ciências Sociais. Em uma terceira parte, são analisados dois projetos e algumas questões e desafios são apontados a partir dessa análise. Pretendemos que esse estudo possa contribuir para estudos posteriores sobre os desafios e especificidades da formação daqueles que estarão ensinando sociologia no ensino médio.

**PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; sociologia; prática pedagógica; ciências sociais.**

**ABSTRACT:**

This article reflects how graduation students of social sciences are thinking the teaching of sociology in Brazilian high school education. The study analyzes how these students propose to work themes of urban sociology with high school students in a project called Teaching Practice Project. In the first part, the work resume some articles that have

introduced contemporary questions about the presence of sociology in Brazilian formal education and then discuss the importance of looking at how the sociology teachers themselves are being educated. In a second part, the article presents the experience of the Teaching Practice Project, developed by social sciences graduates. In a third part, two projects were analyzed and, as a result, some questions and challenges were pointed. We intend that this study may contribute for further studies about the challenges and the specificities of the education of whose that will teach sociology to high school students.

**KEY-WORDS: teaching training; sociology; pedagogical practice; social sciences.**

**SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CURRÍCULO E ESCOLA**

Desde a recente reinserção efetiva da sociologia enquanto conteúdo curricular obrigatório no ensino médio, muito se tem refletido sobre currículo e muito se tem discutido sobre os dilemas da prática deste currículo com alunos do ensino médio. Os questionamentos que orientam as pesquisas e artigos sobre a temática do ensino da sociologia na educação básica perpassam diferentes aspectos da relação entre currículo, prática docente e escola. Encontramos trabalhos que se mostram voltados para a discussão do papel da sociologia enquanto disciplina no ensino médio, trabalhos que retomam esse papel ao longo do tempo em que a disciplina entrou e saiu do currículo na educação brasileira, trabalhos que discutem a relação entre políticas educacionais, escola e currículo de sociologia, por exemplo.

Analisando mais a fundo esses trabalhos, podemos elencar dois grandes eixos argumentativos que perpassam os estudos sobre o ensino de sociologia na educação básica: discussões de cunho político, epistemológico e social sobre o papel da

sociologia no currículo (CASÃO & QUINTANEIRO, 2007; JINKINS, 2007; SILVA, 2007; MORAES, A., 2009; BARBOSA & DE MENDONÇA, 2007) e reflexões sobre esse papel nos diferentes momentos em que a sociologia, enquanto disciplina, esteve presente na educação formal e obrigatória no Brasil (CHATEL, 2014; COAN, 2006; MORAES, A., 2011; MORAES, l., 2011; OLIVEIRA, 2013; PEREIRA & DO AMARAL, 2014; PEREIRA, 2014), essa que atualmente reconhecemos como educação de nível básico. Fato que não podemos ignorar é que ambos os caminhos reflexivos têm sua relevância para nós, professores e formadores de professores na área das ciências sociais, já que a retomada do ensino da sociologia na educação básica acabou acontecendo ao mesmo tempo em que se discutia seu papel formação dos estudantes e em que se discutia o que especificamente as ciências sociais trariam para o currículo como um todo. Em um artigo que nos apresentava tal contexto, Amaury Cesar Moraes nos traz um dos pontos importantes dessa discussão:

A sociologia apareceu no nível médio antes que surgissem cursos superiores de ciências sociais, donde a dificuldade de alterar o nome; a disciplina sociologia tem servido como espaço curricular para o efetivo desenvolvimento e transmissão de conteúdos de ciências sociais como um todo: sociologia, antropologia, ciência política e até direito e economia. Basta ler as propostas curriculares da Cenp (1986 e 1992), PCN (1999) e os livros didáticos para o ensino médio que ostentam o nome de sociologia, ou mesmo os "projetos de cursos" elaborados por meus alunos, para ver que os autores não se restringem à sociologia. (MORAES, 2003, p. 17)

Dentre tantos fatores apresentados ao longo desses anos, o acima citado aponta uma questão importante para a reflexão proposta neste artigo. O fato do currículo básico obrigatoriamente requerer a disciplina de sociologia no ensino médio e o fato dos habilitados a ministrarem tal conteúdo terem formação mais ampla, nas diferentes áreas que compõem as ciências sociais. Esse descompasso introduz a um problema que vai além da nomenclatura e da necessidade de revisão curricular, pois acaba nos remetendo a questões sobre a formação dos professores de sociologia para a educação básica. Para muitos dos nossos alunos de licenciatura em ciências sociais, leituras críticas sobre o currículo e sobre sua área de atuação profissional se colocam como pontos essenciais ao longo da graduação e, justamente motivados por essas leituras, concordamos ser extremamente importante a preocupação com aquilo que, afinal, queremos com o ensino de sociologia para os alunos do ensino médio na atual estrutura da educação básica brasileira, com todas suas especificidades e dificuldades. Por outro lado, considerando o contexto de reinserção da sociologia como disciplina obrigatória no currículo básico, mostra-se necessário também um aprofundamento na reflexão sobre a formação desses professores que atuarão com a disciplina, ou seja, com conteúdos que os futuros professores de sociologia trabalharão ao longo da licenciatura.

Pensando nisto, este artigo propõe analisar outro lado da discussão sobre sociologia e currículo básico, apresentando e refletindo alguns desafios encontrados na formação de professores de sociologia para a educação básica. Consideramos que as discussões políticas, sociais e epistemológicas sobre o currículo estão imbricadas à formação de licenciados em ciências sociais, no entanto, nossa experiência com a formação de professores de sociologia nos traz desafios que vão além da reflexão sobre “o que ensinar”. Ela nos apresenta também o desafio da passagem da teoria para a prática docente, de uma reflexão mais apurada sobre como esses conteúdos estão sendo apresentado em sala de aula e, sobretudo, nos aponta para uma análise mais detalhada sobre quem é esse estudante de licenciatura em ciências sociais e o que ele mesmo reflete sobre o processo de ensino e de aprendizagem na educação básica. Para pensa-lo, nos basearemos no desenvolvimento de trabalhos de conclusão de curso com formandos do curso de licenciatura em ciências sociais da Universidade Metropolitana de Santos.

Pretende-se, com esse artigo, levantar a necessidade de reflexão contínua sobre como e o que ensinar e aprender com os estudantes que estão sendo preparados especificamente para serem professores de sociologia na educação básica, já que esse é o perfil do egresso no curso de licenciatura em ciências sociais com o qual trabalhamos.

**DESAFIOS APRESENTADOS PELO PERFIL DO ESTUDANTE DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS.**

 Se há um ponto em que diferentes teorias sobre o ensino e a aprendizagem concordam é a necessidade do professor analisar quem é seu estudante antes da proposição dos conteúdos a serem ensinados. Do ponto de vista das ciências sociais, esse é um princípio político e social, inclusive, como aprendemos com os estudos de Pierre Bourdieu (2004) sobre a relação entre *habitus*, desigualdade social e desigualdades no percurso do estudante pelo sistema educacional.

Sob uma perspectiva cognitiva[[2]](#footnote-2), no discurso pedagógico que permeia os parâmetros curriculares e as diretrizes curriculares, essa avaliação também é considerada essencial para o processo de ensino e de aprendizagem se considerarmos que para desenvolver competências a partir das quais o sujeito responderá a problemas ao longo de sua vida (ZABALA & ARNAU, 2010) é necessário ao professor conhecer as habilidades e competências que já organizam o aprendizado e a vida do aluno. Tal discurso também norteia o Parecer CNE/CES 492/2001, que regulamenta as diretrizes curriculares para os cursos de Graduação em Ciências Sociais. Segundo o parecer, são competências e habilidades requeridas para o graduado em ciências sociais:

A) Gerais

- domínio da bibliografia teórica e metodológica básica;

- autonomia intelectual; capacidade analítica;

- competência na articulação entre teoria, pesquisa e prática social;

- compromisso social; competência na utilização da informática

B) Específicas para a licenciatura

- Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;

- Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.

 Notemos como o parecer dá atenção especial à relação entre teoria e prática, tanto na formação geral quanto na formação específica aos licenciados, na primeira versando sobre a necessidade de profissionais que articulem domínio de conhecimentos específicos com a prática social e, na segunda, versando sobre a importância que o licenciado domine também conteúdos pedagógicos essenciais para a prática docente. Considerando os grupos de habilidades e competências A e B, teremos licenciados em ciências sociais que devam ter domínio em conteúdos específicos da área e em conteúdos pedagógicos para a prática social do ensino. Essa tem sido a maior dificuldade encontrada na formação dos estudantes de licenciatura em ciências sociais a distância, na experiência aqui citada. Primeiramente, porque o grupo de estudantes de diferentes localidades do país requer maior atenção por parte do corpo de professores e da organização do currículo do curso, mas, além disso, por outros aspectos do perfil destes estudantes que acabam não tendo relação direta com o fato do curso ser ministrado a distância.

 Nossos estudantes vêm de diferentes Estados e de cidades com diferentes características socioeconômicas. Essa pluralidade, no entanto, não precisa ser vista como uma dificuldade se considerarmos que o contato com as diferenças e o diálogo pode ser profícuo. Aliás, esse é um ponto interessante que poderá ser explorado em um artigo posterior.

Do ponto de vista socioeconômico, reconhecemos que o curso atende, em sua maioria, às classes C e D (pautando-nos na classificação da FGV) ou à classe média e baixa classe média (pautando-nos na classificação atualmente utilizada pela SAE - Secretaria de Assuntos Estratégicos do Governo Federal). Para termos uma ideia, de acordo com o relatório de curso do ENADE 2011 para os estudantes que realizaram o exame:

**Gráfico 1 - Renda Familiar dos concluintes que realizaram o ENADE em 2011**

**Tabela 1 - Renda familiar dos concluintes que realizaram ENADE 2011 detalhada em valores para salário mínimo em 2011:**

|  |  |
| --- | --- |
| Até 3 salários mínimos - R$ 817,51 a R$ 1635,00 | 19,0% |
| Até 4,5 salários mínimos (R$ 1635,01 a R$ 2452,50) | 29,3% |
| Até 6 salários mínimos (R$ 2452,01 a R$ 3270,00) | 22,4% |
| Entre 6 e 10 salários mínimos (R$ 3270,01 a R$ 5450,00) | 12,1% |
| Entre 10 e 30 salários mínimos (R$5450,01 a R16350,01) | 13,8% |

Mais interessante que isso, para análises sociológicas baseadas em Bourdieu, são os dados sobre a escolaridade dos pais destes alunos: 60,3% dos alunos concluintes informam que o pai fez somente o correspondente ao Ensino Fundamental I (1° ao 5° ano) e 50% dos estudantes concluintes informam o mesmo nível de escolaridade para suas mães (somente o Fundamental I). Apenas 5,2% dos alunos informam que a mãe cursou o Ensino Superior e também apenas 5,2% dos alunos informam que o pai cursou o Ensino Superior. Também é interessante notar que 75,9% destes formandos concluiu a educação básica em escolas publicas. Refletindo o histórico escolar familiar deste aluno, seu lugar na estrutura socioeconômica e sua relação com os percursos pela educação básica, concluímos que maior parte de nossos estudantes vêm das classes mais baixas, que a maioria destes vem de famílias cujos pais não chegaram ao ensino superior e também que sua maioria foi formada pela educação básica pública.

A partir daqui, nos cabe perguntar: o que este futuro professor está esperando especificamente do papel da sociologia na educação básica, tendo-se em vista seu lugar na própria estrutura social e educacional? Como esse futuro professor, que vem das classes mais baixas, está pensando sua atuação e sua própria qualificação profissional enquanto professor de sociologia na educação básica? Essas são perguntas essenciais quando refletimos o contexto referido por Moraes (MORAES, 2003), já que a sociologia surge na educação básica antes que tivéssemos tempo de pensar a formação dos profissionais responsáveis pelo seu ensino. Além disso, são essenciais quando pensamos na forma como teoria e prática devem se articular na formação dos licenciados em ciências socais.

Tais questões nos remetem a outro dado importantíssimo do perfil do estudante de licenciatura em ciências sociais, observado ao longo dos cinco anos de experiência com a coordenação de curso na referida Universidade: ao longo dos anos, recebemos muitos alunos que já haviam concluído uma licenciatura e estavam cursando ciências sociais como uma segunda ou uma terceira licenciatura. Atualmente, o número de ingressantes no curso de ciências sociais que cursarão pela primeira vez uma graduação vem aumentando, mas, mesmo assim, ainda prevalecem como concluintes aqueles que já possuem uma licenciatura ou aqueles que possuem uma graduação e não possuem licenciatura. Parte relevante destes estudantes já atua como docente na educação básica, com destaque para os licenciados em geografia e em história que acabaram assumindo aulas de filosofia e sociologia no Ensino Médio e, mais preocupante, graduados em direito, administração, serviço social que também já atuam como professores na disciplina sem serem licenciados ou sem terem domínio teórico suficiente para fazê-lo.

O interesse e a busca pela habilitação na docência da disciplina de sociologia, mais especificamente, a busca pelo diploma na área das ciências sociais, nos apontam possíveis consequências da obrigatoriedade da sociologia ter vindo antes do investimento na formação de profissionais da área: a formação em ciências sociais acaba sendo uma das estratégias profissionais no percurso desse professor pela educação básica. Habilitado para dar aulas de sociologia, esse professor poderá complementar a carga horária como docente, assumir oficialmente a disciplina por concurso público, aumentar sua pontuação e ter novas possibilidades nos processos de atribuição de aulas em escolas públicas[[3]](#footnote-3). Claro, não podemos reduzir os interesses dos estudantes pelas ciências sociais a essas escolhas, já que tal estratégia também é observada em outras graduações, mas elas pesam bastante quando analisamos seu perfil e acabam se refletindo nas dificuldades destes em pensarem o ensino da sociologia na educação básica ao longo de sua formação. Falaremos, a seguir, na relação entre esse aspecto do perfil de nosso aluno e a proposta dos trabalhos de curso da Licenciatura em Ciências Sociais.

**DISCUSSÕES SOBRE PRÁTICA DOCENTE NO TRABALO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

 Considerando este aluno vindo de outra formação e o olhar que ele já trazia para temáticas estudadas pelas ciências sociais, fez-se necessário refletir alguns desafios da formação do professor de sociologia para a educação básica. Sob esse ponto de vista, qualquer discussão feita acerca do currículo de sociologia na educação básica, para além do diálogo já existente entre as áreas formadoras das ciências sociais, deveria abarcar uma reflexão mais ampla sobre o currículo das ciências humanas na educação básica como um todo. Além de refletir o que a sociologia traria para a o Ensino Médio e, de forma interdisciplinar, para o Ensino Fundamental, seria necessário levar em consideração, na construção do diálogo entre o currículo da licenciatura em ciências sociais e o currículo básico, o que a geografia, a filosofia e a história traziam para esse currículo[[4]](#footnote-4), já que os alunos vindos destas licenciaturas traziam olhares específicos sobre realidades analisadas pelas diferentes áreas de conhecimento. Neste ponto, ao longo das atividades realizadas durante o curso e ao longo das reuniões de planejamento feitas com os professores, nos deparávamos com o desafio de apresentar metodologias, epistemologias, teorias e formas de pensar a realidade social e cultural, o sujeito, a política, de formas distintas de outras áreas do conhecimento dentro das ciências humanas.

Encaramos o ensino das ciências sociais como um desafio justamente pelo fato da sociologia estar há tanto tempo distante do currículo e pelo fato de, quando esteve presente, ter sido apresentada junto com a filosofia, a geografia e a história de maneira a formar um tipo bastante específico e pouco crítico de cidadão (BENEVIDES, 1996; AMARAL, 2007) ou a apresentar superficialmente dados sobre a sociedade, a cultura, a política e sobre a própria história (NADAI, 1988). Os diálogos que a sociologia, a antropologia, a ciência política estabelecem com a história, a geografia, a filosofia no universo acadêmico são marcados por aproximações e distanciamentos que não cabem aos objetivos pedagógicos do ensino desses conteúdos na educação básica e nem cabem ao contexto de formação de crianças e adolescentes, no entanto, há pontos muito complexos da contribuição metodológica e epistemológica das ciências sociais que acabavam não sendo pensados pelos próprios alunos da licenciatura em ciências sociais. Um exemplo, nesse sentido, é diálogo crítico que a antropologia estabelece com a história ou com as ciências naturais. Como, por exemplo, desenvolver um olhar das ciências sociais em geral para questões étnico-raciais, ponto de contribuição essencial da antropologia, sendo que os próprios estudantes e futuros professores do ensino básico mostram ter grandes dificuldades em entender as diferenças entre cultura do ponto de vista antropológico, produção cultural do ponto de vista sociológico ou, mais grave ainda, chegavam ao final do curso com dificuldades em entender as críticas da antropologia e da sociologia para com os paradigmas positivistas e evolucionistas culturais, ainda presentes no cotidiano do ensino da história?

Nossa saída para estabelecer um diálogo entre aquilo que nosso aluno trazia, o ensino das teorias e metodologias das ciências sociais e o currículo da educação básica foi apresentar como trabalho de conclusão de curso um projeto de prática docente que envolvesse:

1) o aprofundamento teórico dentro de uma temática que da área;

2) aprofundamento sobre o parâmetros curriculares nacionais para a educação básica e análise crítica sobre o ensino de sociologia;

3) proposição de planos de ensino de sociologia a partir do aprofundamento teórico feito inicialmente, a partir do olhar específico das bibliografias das ciências sociais para a temática apresentada;

4) um diálogo entre esse plano de ensino, a escola e a comunidade em que o aluno do ensino básico estaria inserido. O trabalho é, atualmente, desenvolvido em grupos de cinco alunos visando ao diálogo e contato entre os estudantes e seus futuros ou atuais alunos, considerando-se também o trabalho docente como um trabalho coletivo.

Desenvolvemos o trabalho como um projeto de prática docente que partiria de uma temática específica porque, ao longo desses cinco anos, notamos que a maior dificuldade de nossos estudantes partia da escolha de problemas e objetos de pesquisa que dialogassem com as ciências sociais. Temas de pesquisa como “violência nas escolas”, “identidade do aluno do ensino médio”, “sociedade, família e escola” eram seguidamente propostos pelos estudantes, mas sem que necessariamente dialogassem com problemáticas, leituras e metodologias de pesquisa das ciências sociais. A “identidade”, a “violência”, a “família” acabavam sendo vistas a partir dos paradigmas psicopedagógicos, por exemplo, ou os trabalhos não chegavam a desenvolver um problema de pesquisa ou de análise acadêmica e voltavam-se para uma leitura moral, religiosa, assistencial de como a escola, a sociedade e o aluno deveriam se comportar. Por outro lado, tínhamos estudantes com histórico de atuação em sindicatos, com histórico de atuação na sociedade civil e mesmo na política que chegavam a propor temáticas de pesquisa na área, mas a abordagem se mostrava refratária às propostas dos orientadores ou refratária a uma análise pedagógica do ensino e do currículo.

Pensando, sobretudo, que os objetivos pedagógicos do ensino da sociologia não poderiam se confundir com a leitura moral ou política de nossos alunos sobre a sociedade, a política e a própria escola e, ao mesmo tempo, pensando na pesquisa e no conhecimento das teorias sociológicas, antropológicas e políticas como parte essencial da formação desse professor, chegamos à conclusão que esse futuro professor precisava formar-se a partir do olhar crítico e teórico das ciências sociais, mas entendendo que seu papel enquanto professor não poderia identificar-se com o papel do formador de opinião ou com seu papel político na sociedade civil. Por esse motivo propusemos que o trabalho de conclusão de curso fosse um projeto de prática docente que também abarcasse a relação entre escola, professor e sociedade/comunidade, deste modo, problematizaríamos com os alunos o papel social e político do professor também a partir de um aparato teórico e metodológico das ciências sociais,

Avaliando o entendimento e a leitura de textos da área, a proposição do ensino das temáticas apresentadas por esses textos e a reflexão sobre a relação entre escola, comunidade e ensino de sociologia, propusemos o estudo de textos que abordavam leituras das ciências sociais para problemas e questões urbanas. A escolha de uma linha de pesquisa poderia parecer aos alunos restritiva, no entanto, esse recorte se mostrou importante ao longo dos semestres, já que a maior dificuldades dos alunos era partirem de um recorte dentro das ciências sociais para temáticas que poderiam ser abordadas por outras áreas, como é o caso dos estudos sobre a cidade. Analisaremos a seguir o retorno de alguns destes trabalhos.

**PROJETO DE PRÁTICA DOCENTE**

 O primeiro trabalho apresentado e discutido será o trabalho do grupo de alunos chamado aqui de “Grupo 3”, realizado por seis alunos formandos ao longo do primeiro semestre do ano de 2015. Os alunos desenvolveram uma reflexão em torno de um eixo teórico que buscava aprofundar leituras sobre as consequências do capitalismo e da globalização para as cidades. Propusemos[[5]](#footnote-5) refletir a globalização e o capitalismo a partir da cidade pensando no meio urbano como algo que poderia trazer aos alunos de ensino médio experiências da vida em sociedade. A partir da cidade, ideias como globalização, capitalismo, relações sociais, sociedade e sociabilidade, todas elas requeridas como conteúdo do currículo básico, poderiam ser trazidas para discussão em sala de aula. Também resolvemos partir da cidade e de textos que ainda não haviam sido lidos ao longo do curso para que os alunos fossem capazes de trazer seus próprios links entre contextos, situações e conceitos das ciências sociais e para que fossem capazes de contribuir com leituras críticas sobre materiais didáticos utilizados pelas secretarias de educação ou sobre livros didáticos já existentes.

 Inicialmente, o grupo questionou a orientação sobre a escolha dos textos indicados, apontando a intenção de partir de Milton Santos e de David Harvey para pensar a relação entre capitalismo, globalização e cidades. Como orientadora, pedi a todos que seguissem as leituras básicas indicadas e, somente depois, fizessem relações com os autores citados, tendo em vista o propósito de partir da cidade para refletir conceitos envolvidos na discussão sobre globalização e capitalismo. Nossa intenção não era a de separar autores por áreas de conhecimento, mas sim de trazer diferentes perspectivas para alunos que já tinham conhecimentos em geografia e história e já ministravam essas disciplinas na educação básica. Ao invés de falar sobre espaço urbano ou sobre a ocupação das cidades de uma perspectiva histórica, nossa intenção era que o aluno visse a cidade a partir do ponto de vista das relações sociais, dos movimentos sociais, da diversidade cultural e diferentes outros aspectos cuja contribuição das ciências sociais pode ser relevante.

Ao longo do semestre, os alunos acabaram desenvolvendo a proposta e estiveram abertos a trabalhar os conceitos apresentados por textos que tinham como foco principal o estudo da relação entre sociedade de classes e segregação espacial nas cidades. Notaram que, ao invés de partirem da relação entre espaço e urbanização (Milton Santos) ou de partirem da relação entre espaço, tempo e capitalismo (David Harvey), poderiam partir da relação entre favelas, urbanização e sociedade utilizando o livro Planeta Favela, de Mike Davis, tendo como foco as diversas relações sociais envolvidas no processo descrito por Harvey e Santos. É interessante notar como o aprofundamento e o recorte proposto foi importante para que o grupo construísse, mais a frente, um plano de ensino que refletiu as possíveis contribuições da sociologia para a formação dos alunos da educação básica.

 O trabalho do grupo também discutiu as possibilidades de uma aprendizagem significativa sobre a sociedade atual. Partindo do aprofundamento nos textos indicados, consideraram as especificidades do ensino da sociologia a partir de um ponto de vista bastante interessante. O grupo relacionou aprendizagem significativa com os contextos de vida dos alunos, indicando a sociologia como parte essencial do “aprender a viver em grupo”, além do ensino de seu olhar sobre a vida em comunidade e da vida em sociedade. Essa leitura partiu da análise dos alunos sobre os PCN+ e da pedagogia freireana (FREIRE, 2001). O plano de aula proposto pelo grupo levou em consideração esses objetivos da seguinte maneira: em uma primeira aula, propuseram a apresentação dos conceitos de capitalismo e de globalização a partir da música “Globalização” do grupo Tribo de Jah, propondo que o aluno pensasse nos possíveis interlocutores do grupo. E, seguida, propuseram que os alunos fizessem leitura de textos que falassem da temática e que refletissem as consequências da globalização e do capitalismo para a cidade. Durante a aula, relacionariam a música ao material em texto e proporiam como avaliação a discussão das UPPs, Unidades de Polícia Pacificadoras. Os alunos também relacionaram o papel da escola e da comunidade levando em consideração as possíveis discussões levantadas em sala de aula, ou seja, primeiramente, levaram seus próprios alunos a pensar em situações problema de relevância midiática e nacional, como o caso das UPPs e depois os fariam retornar e pensar na relação com sua própria comunidade.

 Podemos dizer que o trabalho do “Grupo 3” dialogou com os objetivos do Projeto de Prática Docente e trouxe pontos importantes para pensarmos na forma como conteúdos de diferentes áreas de conhecimento acabam sendo apresentados em disciplinas que não necessariamente representam o olhar dessas áreas na educação básica. O grupo discutiu justamente esses limites e se mostrou apto para avaliar criticamente materiais didáticos, conteúdos e olhares de diferentes áreas de conhecimento, além de apto para discutir esses pontos com os alunos do Ensino Médio.

 O segundo trabalho que analisaremos apresentou diferentes dificuldades. Falaremos agora do trabalho desenvolvido pelos alunos do “Grupo 1”. Inicialmente, quando apresentam o que compreenderam dos trabalhos indicados para leitura, que também falam sobre a cidade, investigando como a cidade foi e pode ser abordada como problema de pesquisa das ciências sociais, o grupo apresenta um resumo dos textos e dos conceitos principais destes. No entanto, quando refletem a relação entre prática docente e pesquisa, ou seja, entre o que estudaram nesses trabalhos e como pretenderiam abordá-los com os alunos do ensino médio, mostram bastante dificuldade em entenderem a diferença entre o olhar teórico e metodológico das ciências sociais para problemas sociais e o que chamam de necessidade de “desenvolvimento de um caráter social, moral e intelectual” do humano, no caso, de seus alunos.

Este é um ponto de discussão importantíssimo quando pensamos na formação de professores de sociologia para a educação básica e mesmo quando pensamos na formação de docentes em qualquer área que discuta política e sociedade. Em um artigo em que analisa a perspectiva de professores de sociologia sobre o ensino da disciplina na educação básica, Kelly Cristine Corrêa da Silva Mota (MOTA, 2006) analisa as expectativas desses professores com a sociologia no ensino básico e como elas acabam sendo apresentadas em suas aulas. O que nos chama atenção neste artigo é como a sociologia acaba assumindo o papel da disciplina que apresentará aos alunos seu papel em uma sociedade democrática, seus “direitos” e “deveres” e, muitas vezes, como acaba se confundindo com outros conteúdos que visam à formação do caráter do aluno. Mota relaciona essa consequência à escolha de materiais didáticos que dialogam com áreas como a psicologia, mas também à formação desses profissionais, algo que inclusive nos levou a propor o Projeto de Prática Docente. Segundo a autora:

A repercussão disso no ensino para os estudantes, possivelmente, é uma visão fragmentada e teoricamente confusa da própria sociologia. As formas de ver, analisar e significar o mundo, segundo um olhar sociológico, constituem-se a partir da aproximação de diferentes, e até mesmo divergentes concepções de mundo. Com efeito, é justamente nas contradições das concepções teóricas e práticas que há possibilidades de construção de análises críticas. Não obstante, como revelaram algumas entrevistas, o ensino por meio de materiais outros que não da sociologia, freqüentemente não se presta a análises, mas a uma miscelânea de mensagens de auto-ajuda, adoção de certas posturas, como, por exemplo, defesa da paz, aversão à violência, reconhecimento da difícil realidade do mundo do trabalho, sem compreendê-las como objetos de estudo sociológico. (IDEM, p. 103)

Essas posturas também acabam aparecendo em trabalhos como o do “Grupo 1”. Em si, o objetivo de se formar alunos que capazes de entender e dialogar com conceitos como “democracia” e “cidadania” não é um problema, haja vista considerarmos indissociável o lugar de onde falamos na sociedade e o lugar de onde um professor fala na sala de aula. O problema quando pensamos na formação desses futuros professores de sociologia é quando tal discurso sobre o papel da sociologia como uma espécie de disciplina libertária, voltada para a transformação social em uma sociedade democrática, sendo a democracia vista ora de um ponto de vista jurídico e ora pela participação desse aluno nas instituições que formam o Estado democrático, se mistura com os objetivos pedagógicos do ensino da sociologia ou se mistura com o ensino do olhar da sociologia para diferentes conteúdos curriculares. É o que acaba acontecendo no trabalho do grupo quando esses objetivos acabam se confundindo com os objetivos pedagógicos do ensino da temática proposta do trabalho de conclusão de curso.

 Quando falarão sobre os objetivos pedagógicos do ensino da temática discutida nos primeiros itens do trabalho, trabalho propõe que:

“ao estudarmos todos os aspectos relevantes no estudo das ciências sociais, podemos entender os fatores que envolvem as relações sociais de uma sociedade, problemas da politica, cultura e também nos dá a oportunidade de conhecer a contribuição que os estudos das Ciências Sociais nos fornecem em tornar o ser humano um cidadão que argumenta e pensa e se mostra apto para de decidir e definir suas escolhas, de modo que seja plenamente capaz de ser um formador de opiniões.”[[6]](#footnote-6)

 O recorte da pesquisa em ciências sociais é apresentado aos alunos justamente para que possam ir além de propostas como essas e, além disso, apresentamos a eles textos que discutem criticamente os Parâmetros Curriculares Nacionais e o papel do professor. Muitos chegam até nós com propostas para resolver problemas sociais ou que vão formar alunos que sejam capazes de transformar a sociedade somente com o ensino da sociologia e, apesar de mostrarem no primeiro item do trabalho que são capazes de fazerem uma apreciação sobre temáticas de pesquisa na área de conhecimento em que estão se formando, acabam não conseguindo relacionar a teoria com a prática docente ou mesmo em pensar criticamente o ensino. Mota relaciona esse problema com o desconhecimento teórico dos profissionais que estão atuando na disciplina sem serem formados em ciências sociais. Nós notamos aqui causas mais profundas, haja vista nossos alunos estarem se formando na área e apresentarmos a eles conteúdos, métodos, discussões e história de formação do pensamento sociológico, antropológico e das ciências políticas. Quando o grupo propõe formar “alunos que sejam formadores de opinião” ou quando propõem que as ciências sociais terão esse papel de “*tornar o ser humano um cidadão que argumenta e pensa e se mostra apto para de decidir e definir suas escolhas*”, acabam nos mostrando uma falha no desenvolvimento da capacidade de relacionar a ideia de “escolha” ou a ideia de “cidadania” como conceitos que podem ser problematizados pelas ciências sociais. Esse tem sido nosso maior desafio quando pensamos na formação de futuros professores de sociologia: o desenvolvimento da capacidade de analisar sua realidade enquanto professores, sua atuação profissional e a educação a partir de um olhar sociológico, antropológico ou político.

 Como a cidade pode ser objeto de pesquisa das ciências sociais e como o olhar das ciências sociais sobre a cidade poderia ser ensinado para os alunos do ensino médio seriam os pontos avaliados ao longo do semestre. O plano de ensino proposto pelo “Grupo 1” mostra-se apto se considerarmos o domínio de técnicas e métodos pedagógicos, no entanto, não apresentou a cidade como temática a ser discutida com os alunos do ensino médio e não discutiu a relação da escola, da comunidade, do aluno com essas temáticas. Os alunos propuseram discutir a diversidade cultural na cidade, mas quando apresentam as ações para discussão dessa temática, o problema acima discutido retorna quando intentam “*Desenvolver no aluno atitudes positivas e conscientizar a respeito da importância de suas ações em relação a sua vida pessoal e seu papel como cidadão critico e participativo*”.

A cidadania, relacionada à ideia de “escolha” que não fora problematizada pelo grupo, toma forma de algo que é preciso ser desenvolvido “no” aluno. Problematizei com o grupo posturas autoritárias como o “desenvolver no aluno”, contrárias à proposta freireana, mas, apesar de abertos à crítica e mostrarem-se preocupados com isso, não conseguiram expressar na escrita o que desenvolveram nos fóruns de discussão ao longo do semestre. A relação entre ciências sociais, escola, comunidade e currículo também não foi analisada a fundo.

Vemos, portanto, que tanto o domínio de teorias quanto o domínio de técnicas e métodos para transposição pedagógica não são suficientes para a formação de professores de sociologia. A relação entre a teoria a ser ensinada e a que pode analisar o ensino é o ponto chave para a forma como o “Grupo 3” desenvolve sua proposta e é justamente a falta dessa relação que não permite ao “Grupo 1” avançar na escrita do trabalho e avançar na reflexão ou na proposta do ensino do olhar das ciências sociais na disciplina de sociologia.

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

 Neste artigo, consideramos que o estudo da sociologia enquanto disciplina obrigatória no ensino básico brasileiro de ir além da discussão sobre o currículo e consideramos que a experiência com a formação de licenciados em ciências sociais, desde a análise do perfil do aluno até a análise dos desafios no ensino das teorias e métodos das ciências sociais para esse perfil de aluno, mostra a necessidade de discussão de como o os professores de sociologia estão significando o papel da sociologia enquanto disciplina no currículo básico.

 Propondo observar as perspectivas daqueles que estão se formando para atuar como professores de sociologia, analisamos a experiência do Projeto de Prática Docente e mostramos alguns dos desafios que temos enquanto formadores de professores. Mostramos como o ensino das teorias das ciências sociais precisa estar conectado com um exercício de reflexão do trabalho docente e da educação a partir dessas teorias. Essa necessidade se faz urgente, tendo se em vista como os objetivos do ensino de conteúdos e métodos das ciências sociais acabam se misturando muitas vezes com objetivos de formação do caráter do aluno ou de um tipo de cidadão sem que cidadania, caráter ou mesmo democracia sejam problematizados.

 A experiência com o Projeto de Prática Docente nos permite afirmar que as análises e propostas curriculares em grande escala precisam se conectar com a formação daqueles que atuarão na outra ponta da instituição escolar. Também nos apresenta desafios quanto à formação de professores, levando-se em consideração as dificuldades desses alunos que já são docentes em analisar criticamente a escola e a educação. Notamos, por exemplo, com o trabalho do “Grupo 1”, que os estudantes conseguem compreender consequências da globalização nas cidades e conseguem compreender o contexto de formação social e política das cidades, mas, ao mesmo tempo, acabam tendo dificuldades em conectar esta temática a termos que podem ser problematizados com os mesmos textos estudados para o trabalho, como “cidadania”, “escolhas”, “democracia” ou não conseguem enxergar a escola e a educação dentro desse mesmo contexto.

 Por outro lado, a discussão feita com o “Grupo 3” nos aponta um caminho importante para a formação desses professores e, inclusive, para repensarmos nosso trabalho enquanto formadores de formadores. Esperamos que essa experiência possa ajudar outros formadores e sinalizar para a importância de se analisar educação a partir das representações e perspectivas daqueles que estão atuando em sala de aula e a partir do trabalho dos que, como nós, estão formando professores que atuarão na educação básica.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AMARAL, Daniela Patti do. Ethics, moral and civism: a difficult consensus. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 351-369, 2007.

BARBOSA, Maria Valéria; DE LIMA MENDONÇA, Sueli Guadelupe. Formação de professores de Sociologia: um estudo à luz da teoria histórico-cultural. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 12, n. 1, p. 159-176, 2007.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua Nova: Revista de cultura e política**, n. 38, p. 223-237, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 2004.

CASÃO, Carolina Dias Cunha & QUINTEIRO, Cristiane Thaís. Pensamento a sociologia no ensino médio através dos PCNEM e das OCNEM. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, P. 225-238, jan/jun. 2007

CHATEL, Elisabeth; GROSSE, Gérard. O Ensino Sociológico nos Estabelecimentos de Ensino Médio: entre problemas sociais e sociologia acadêmica. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 1, p. 99-111, 2014.

COAN, Marival. **A sociologia no ensino médio, o material didático e a categoria trabalho**. Florianópolis (UFSC), Dissertação de Mestrado, 2006.

DA SILVA MOTA, Kelly Corrêa. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. **Revista Brasileira de Educação - ANPED**, n. 29, maio/jun/jul/ago 2005, p.88-107

DE LA TAILLE, Yves; DE OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus editorial, 1992.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores.**Estudos avançados**,  São Paulo, v. 15, n. 42, agosto 2001, p. 259-268.

JACOMELI, Maria Regina Martins. **Dos estudos sociais aos temas transversais**: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971-2000). Campinas (UNICAMP), Tese de Doutorado, 2004.

JINKINS, Nise. Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. **Mediações**, Londrina, V. 12, N. 1, P. 113-130, JAN/JUN. 2007

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, v. 15, n. 1, 5-10, 2003.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Desafios para a implantação do ensino de sociologia na escola média brasileira. **A sociologia vai à escola-história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ**, p. 19-29, 2009.

\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Ensino de Sociologia: Periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011.

MORAES, Larissa Messias. Desafios e Propostas da Sociologia no Ensino Médio à luz da Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica de João Luiz Gasparin. **ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, v. 4, 2011.

NADAI, Elza. Estudos Sociais no primeiro grau. **Em Aberto**. Brasília, v. 7, n. 37, p. 1-16, jan/mar 1998

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica Amurabi Oliveira. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 179-189, July-Dec., 2013.

PEREIRA, Luiza Helena. A escolha do livro didático de Sociologia em Porto Alegre. **Saberes em Perspectiva**, v. 4, n. 8, p. 139-153, 2014.

PEREIRA, Luiza Helena; DO AMARAL, Jonathan Henriques. A Sociologia no Ensino Médio em Porto Alegre–RS. **UNOPAR Científica Ciências Humanas e Educação**, v. 11, n. 1, 2014.

POGREBINSCHI, Thamy. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. **Lua Nova,** São Paulo,  n. 63, p. 179-201, 2004.

SILVA, Ileizi Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010 .

**Ana Carolina Bazzo**

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas UNICAMP e é mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da mesma Universidade. Participou da finalização do projeto ;Pesquisa e Monitoramento Participativo em Áreas de Conservação Gerenciadas por Populações Tradicionais; em 2004 e da elaboração do Projeto Pesquisa e Monitoramento da Diversidade Biológica e Cultural no Alto Juruá para o Desenvolvimento Regional - Desenvolvimento de métodos de pesquisa e monitoramento dos ecossistemas e da qualidade de vida na Reserva Extrativista do Alto Juruá, em 2006 e 2007. Tem experiência nas áreas de Antropologia, com ênfase em Antropologia Rural, Teoria Antropológica, Antropologia e Ambiente; Sociologia, com ênfase em Sociologia Rural, Ambiental e Teoria Sociológica; Psicanálise Clínica e Teoria Psicanalítica. Também possui experiência com Educação à Distância e na área de Formação de professores de Ciências Sociais.

**Artigo recebido em 04/08/2015**

**Aceito para publicação em 29/10/2015**

**BAZZO, Ana Carolina ;FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE A PARTIR DE TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO .Revista Ágora. Unimes Virtual. Vol.1.Número 01 – DEZ.2015 – Disponível em:**

<http://periodicosunimes.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=formacao&page=index>

1. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas UNICAMP é mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da mesma Universidade. Participou da finalização do projeto ;Pesquisa e Monitoramento Participativo em Áreas de Conservação Gerenciadas por Populações Tradicionais; em 2004 e da elaboração do Projeto Pesquisa e Monitoramento da Diversidade Biológica e Cultural no Alto Juruá para o Desenvolvimento Regional - Desenvolvimento de métodos de pesquisa e monitoramento dos ecossistemas e da qualidade de vida na Reserva Extrativista do Alto Juruá? em 2006 e 2007. Tem experiência nas áreas de Antropologia, com ênfase em Antropologia Rural, Teoria Antropológica, Antropologia e Ambiente; Sociologia, com ênfase em Sociologia Rural, Ambiental e Teoria Sociológica; Psicanálise Clínica e Teoria Psicanalítica. Também possui experiência com Educação à Distância e na área de Formação de professores de Ciências Sociais [↑](#footnote-ref-1)
2. Reconhecemos aqui essa base teórica cognitiva como a “psicogenética” (DE LA TAILLE; DE OLIVEIRA & DANTAS, 1992) que é dominante nas leituras sobre ensino e aprendizagem. Um estudo mais apurado sobre a relação entre os usos das teorias psicogenética nas políticas educacionais e o biopoder (POGREBINSCHI, 2004) faz-se ainda necessário. [↑](#footnote-ref-2)
3. Não são raros os casos de estudantes que nos pedem apressamento de diploma devido ao fato de terem sido empossados como professores efetivos por meio de concursos públicos para escolas em diferentes estados. [↑](#footnote-ref-3)
4. De forma mais ampla, acredito que essa seja uma reflexão que precisa ser feita com cuidado, porque pode ocorrer com a proposta de um currículo interdisciplinar que vem sendo discutida ao longo dos últimos anos o mesmo ocorrido com o contexto de obrigatoriedade da sociologia no ensino médio: um descompasso entre a formação dos profissionais, a discussão curricular e o conteúdo escolar. [↑](#footnote-ref-4)
5. O trabalho é desenvolvido em conjunto com professora Silvana Aparecida Pires Leodoro, que orienta outros grupos. [↑](#footnote-ref-5)
6. Trecho do trabalho de conclusão de curso do “Grupo 1” em que o grupo deveria desenvolver os objetivos pedagógicos do plano de aula apresentado em seguida e que deveria ter a cidade como temática a ser discutida a partir dos artigos e trabalhos a serem lidos para o TCC. [↑](#footnote-ref-6)