



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**MARIJANE SANTOS SILVA**

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ARTICULADOR ENTRE O CURSO DE  
CIÊNCIAS SOCIAIS E O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**MACEIÓ  
2021**

**MARIJANE SANTOS SILVA**

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ARTICULADOR ENTRE O CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO APRESENTADO COMO REQUISITO PARA A OBTENÇÃO DO TÍTULO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, PELO INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – ICS, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL, SOBRE ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR DR. JÚLIO CEZAR GAUDENCIO DA SILVA.**

**MACEIÓ**

**2021**

**Catálogo na Fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S586e Silva, Marijane Santos.  
Estágio supervisionado como articulador entre o curso de ciências sociais e o ensino de sociologia na educação básica / Marijane Santos Silva. – 2021.  
67 f. : il.

Orientador: Júlio Cezar Gaudencio da Silva.  
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais) –  
Universidade Federal de Alagoas. Instituto de Ciências Sociais, Maceió, 2021.

Bibliografia: f. 65-67.

1. Sociologia - Estudo e ensino. 2. Formação docente. 3. Estágio supervisionado. I. Título.

CDU: 372.831.6

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**MARIJANE SANTOS SILVA**

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ARTICULADOR ENTRE O  
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao corpo docente do curso de Ciências Sociais – Licenciatura, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em 01 de outubro de 2021, e APROVADO pela banca examinadora abaixo assinada:

Banca Examinadora:

*Júlio Cezar Gaudencio da Silva*

Drº Júlio Cezar Gaudencio da Silva, ICS - UFAL (Orientador)

*Noelia Nunes da Silva*

Drª Noelia Nunes da Silva, UFCG (Examinadora)

*Leila Samira Portela de Morais*

Me. Leila Samira Portela de Morais, SEDUC - AL (Examinadora)

*Jordânia de A. Souza Gaudencio*

Drª Jordânia de Araújo Souza, CEDU - UFAL (Examinadora)

**MACEIÓ  
2021**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus e a minha família pelo apoio e cuidado que teve comigo, mas em especial a minha mãe que tantas vezes esteve em oração por mim. Agradeço a todos que fazem parte do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), aos meus colegas de curso e, especialmente, ao meu orientador Júlio Cezar Gaudêncio da Silva.

## **RESUMO**

A institucionalização da Sociologia / Ciências Sociais no Brasil não aconteceu com o ingresso nos cursos do ensino superior, mas pela sua presença nos cursos secundários e normais. Reformas como as de Benjamin Constant, Rocha Vaz e Francisco Campos foram importantes por determinar a obrigatoriedade da Disciplina de Sociologia no currículo da Educação Básica entre fins do século XIX e começo do século XX. No entanto, outra reforma também desempenhou um impacto sobre a trajetória da Disciplina de Sociologia. Em 1942 ela foi retirada do currículo do Ensino Secundário por força da Reforma Capanema, só retornando gradativamente ao currículo a partir da década de 1980 com o fim do Regime Militar no Brasil. Em 2008 a lei 11.684/2008 torna obrigatório o ensino de sociologia nas escolas de nível médio em escala nacional, no entanto, no ano de 2018 a Reforma do Ensino Médio propôs alterações na estrutura curricular do Ensino Médio, criando a ausência de garantias quanto à continuidade da disciplina. Todo esse cenário de instabilidade da disciplina interferiu nos cursos de licenciaturas em Ciências Sociais. Nota-se que, a hierarquização entre Bacharelado e Licenciatura tem gerado algumas divergências na formação dos futuros professores de Sociologia, de modo que se percebe um grande distanciamento dos cursos de Ciências Sociais das questões relacionadas à área da educação. Diante dessa realidade o estágio toma uma dimensão importante na formação do futuro professor. Por ter como principal papel o de preparar o licenciado para os futuros espaços de atuação profissional, em cursos cuja ênfase no processo pedagógico e na prática docente não é tão valorizado, o estágio toma aqui foco central para uma reflexão sobre a formação docente. Portanto, este trabalho, resulta da revisão bibliográfica e da consulta aos relatórios da Disciplina de Estágios Supervisionados (anos de 2016 e 2018), e tem por objetivo pensar como o estágio contribui para a construção de uma relação entre o campo acadêmico e o ensino na Educação Básica, tendo em vista toda a trajetória da Disciplina de Sociologia.

**Palavras Chaves:** Ensino de Sociologia, Formação Docente, Estágio Supervisionado.

## **ABSTRACT**

The institutionalization of Sociology / Social Sciences in Brazil did not happen with admission to higher education courses, but because of its presence in secondary and normal courses. Reforms such as those by Benjamin Constant, Rocha Vaz and Francisco were important fields in determining the mandatory nature of the Sociology Discipline in the Basic Education curriculum between the end of the 19th century and the beginning of the 20th century. However, another reform also had an impact on the trajectory of the Discipline of Sociology. In 1942, it was removed from the Secondary Education curriculum due to the Capanema Reform, only gradually returning to the curriculum in the 1980s with the end of the Military Regime in Brazil. In 2008, law 11,684/2008 makes the teaching of sociology mandatory in secondary schools on a national scale, however, in 2018, the Secondary Education Reform proposed changes in the secondary education curriculum, creating the absence of guarantees regarding continuity of the discipline. This whole scenario of instability in the discipline interfered in the courses of degrees in Social Sciences. It is noted that the hierarchy between Bachelors and Licentiate Degrees has generated some divergences in the training of future Sociology teachers, so that there is a great distance between Social Science courses and issues related to the area of education. Given this reality, the internship takes on an important dimension in the formation of the future teacher. As its main role is to prepare graduates for future areas of professional activity, in courses whose emphasis on the pedagogical process and teaching practice is not so valued, the internship here takes a central focus for a reflection on teacher education. Therefore, this work results from the bibliographical review and the consultation of the Supervised Internships Discipline reports (years 2016 and 2018), and aims to think about how the internship contributes to the construction of a relationship between the academic field and teaching in Basic Education, considering the entire trajectory of the Discipline of Sociology.

**Keywords:** Sociology Teaching, Teacher Training, Supervised Internship

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>CAPÍTULO 1: A TRAJETÓRIA DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA</b> .....	10
1. Retirada da disciplina da Educação Básica e o contexto da disciplina durante o Regime Militar .....	19
2. O retorno da disciplina de Sociologia a Educação Básica .....	23
<b>CAPÍTULO 2: A FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS</b> .....	29
1. A formação docente do professor de Sociologia em Alagoas .....	36
<b>CAPÍTULO 3: RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRÍCULAR EM LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS: O QUE DIZ O ESTÁGIO SOBRE A PRÁTICA</b> .....	43
1. Considerações sobre as escolas e seus espaços físicos .....	44
2. O professor (a) da disciplina de Sociologia .....	49
2.1 Perfil dos (as) professoras .....	49
2.2 Recursos e metodologias adotadas nas aulas pelos professores (as) de Sociologia .....	50
2.3 Condições de trabalho .....	52
3. Considerações sobre a prática docente no Estágio Supervisionado .....	53
3.1 As regências .....	54
3.2 A avaliação da aprendizagem dos alunos .....	60
3.3 Os alunos .....	60
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	62
<b>REFERÊNCIA</b> .....	64

## INTRODUÇÃO

Com uma história particular, quando comparado às demais disciplinas, a realidade educacional da Disciplina de Sociologia na grade curricular da Educação Básica brasileira é marcada por uma variação de status. Mesmo a sua constituição como disciplina científica datando de 1925 – quando introduzida no Ensino Secundária –, sua presença no campo escolar dependeu das reformas educacionais e das condições sociais, culturais, econômicas e políticas vigentes.

Pode-se considerar que a Disciplina de Sociologia só foi garantida oficialmente como disciplina escolar claramente delimitada por leis federais em dois momentos distintos de nossa história: entre os anos de 1925 a 1942 — com a Reforma Rocha Vaz (1925) e Francisco Campos (1930) — e a partir de 2008 — através da garantia da obrigatoriedade em nível nacional por força da lei 11. 684/08. No entanto, no ano de 2018, a Reforma do Ensino Médio propôs alterações na estrutura curricular do Ensino Médio, criando a ausência da garantia quanto à continuidade da disciplina.

Quando nos referimos às graduações em Ciências Sociais devemos destacar que os primeiros cursos ocorreram a partir da década de 1930, já com a Disciplina de Sociologia institucionalizada na Educação Básica, no entanto, não é possível encontrar uma orientação dos cursos de Ciências Sociais nas universidades com a construção de um vínculo com o ensino de Sociologia na educação em sua institucionalização no nível superior.

Com a retirada da obrigatoriedade da Disciplina de Sociologia em 1942, por força da Reforma Capanema, e a entrada do país no Regime Militar, as Ciências Sociais que, antes da institucionalização nas universidades estava próxima da educação, passou, gradativamente, a apresentar indiferença com as questões referentes à educação, organizando-se de forma a legitimar como eixo de atuação apenas a atuação científico-acadêmica.

Com a conquista de um novo espaço no currículo com a lei 11. 684/08 houve um despertar nos departamentos de Ciências Sociais, provocando a expansão dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais. No entanto, os cursos ainda têm uma carência prática e científica acerca da formação de professores. Nesse processo, estágio é fundamental para formação do professor por estabelecer um contato com a realidade do que é a docência na Educação Básica.

Portanto, pensando a história da Disciplina de Sociologia, o presente trabalho tem por objetivo pensar como o estágio contribui na construção de uma relação entre o campo acadêmico e o ensino na Educação Básica. Para isso, o primeiro capítulo realiza uma revisão bibliográfica sobre a trajetória percorrida para a implantação da Disciplina de Sociologia como disciplina da Educação Básica, para nos ajudar a entender como esse processo reflete nos dias atuais e na relação entre a universidade e a escola. O segundo capítulo buscar analisar a formação dos professores de Sociologia, com foco principal no Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas, que ainda se mantém como único espaço formador desses profissionais para atuar na Educação Básica no estado de Alagoas. Por fim, o último capítulo dedica-se a fazer um relato dos estágios realizados entre os anos de 2016 e 2018 em duas escolas do município de Matriz de Camaragibe, Alagoas. O objetivo é pensar como os estágios contribuem para a formação do licenciado em Ciências Sociais ao articular os cursos de Licenciatura em Ciências Sociais ao ensino de Sociologia na Educação Básica.

Para a realização do presente trabalho partimos da revisão bibliográfica e documental, bem como nos debruçamos sobre reflexões em torno dos relatórios dos estágios realizados entre os anos de 2016 e 2018 em duas instituições escolares do município de Matriz de Camaragibe, Alagoas.

## **A TRAJETÓRIA DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**

A Sociologia em referência a outras ciências é relativamente jovem, ela surge a partir do século XIX sob a forte influência das mudanças decorridas da Revolução Industrial (1750) e da Revolução Francesa (1789), que causaram transformações políticas, econômicas, sociais e culturais não sociedade europeia.

A nova ordem econômica e social imposta pelas mudanças decorridas na sociedade levou a novos desafios que já não conseguiam ser respondidos pelos velhos paradigmas de ordem social. Reivindicava-se uma ciência que pudesse compreender e produzir respostas sobre os eventos produzidos pelas rápidas mudanças que estavam acontecendo. Na França, o desenvolvimento científico passou a ser uma prioridade política. Caminhava-se em direção a uma percepção de que a ciência deveria ser a base para a organização da sociedade moderna (PERRUÇO; PINTO, 2012). Conseqüentemente, houve um rompimento com às ideias dominante do século XVIII, que estavam marcadas por referências dogmáticas, metafísicas e religiosas de organização social. É nesse contexto que a Sociologia surge como uma resposta científica para as questões sociais que emergiam.

Tornando-se disciplina universitária no decorrer do século XIX, ao estar presente no currículo do curso de Pedagogia do ano de 1887 da Universidade de Bordeaux na França, a Sociologia tornou-se acessível aos indivíduos através da educação ao depender do ensino para ser socializada para alguns grupos da sociedade.

No Brasil, apesar de não haver um marco que indique em que momento a nova ciência chegou, podemos perceber que as primeiras produções começam a surgir no século XIX, em uma fase que ficou marcada pelas produções autodidatas de intelectuais que, sem qualquer especialização, mas contando com acesso a influência das produções internacionais, passaram a elaborar teorias sociais que buscavam interpretar a vida social brasileira ainda sem o ensino e a pesquisa empírica.

Recebendo influências teóricas das ideias filosófico-sociais europeias e norte-americanas representadas, principalmente, pelo evolucionismo, positivismo, Social-darwinismo e determinismo biológico, a Sociologia consagrou autores como Batista Lacerda, Nina Rodrigues e Roquette Pinto que, apesar de praticarem uma Sociologia considerada não especializada, produziram estudos que foram de grande contribuição para a preparação do

caminho para a posterior institucionalização da nova ciência no Brasil (LIEDKE FILHO, 2005).

No entanto, a sua institucionalização não aconteceu com o ingresso nos cursos do Ensino Superior, como em outros países, mas pela sua presença no Curso Secundário e Normal, ainda nas primeiras décadas do século XX.

Nota-se que, a institucionalização da Sociologia / Ciências Sociais na Educação Básica brasileira antecedeu a existência de cursos voltados para a formação específica de cientistas sociais, tendo seu ensino instrumentalizado por intelectuais autodidatas em um período que ainda não se tinha o desenvolvimento do ensino e da pesquisa empírica no país.

Entre os anos de 1840 a 1930 havia no Brasil a busca por explicações científicas sobre a natureza e a sociedade que foram motivadas pelo objetivo de conduzir a sociedade a um novo modelo de nação racionalizada que libertasse os indivíduos do atraso em relação a outros povos. Na educação, esse período foi marcado por algumas reformas que tiveram importante impacto no campo educacional e na institucionalização da Sociologia / Ciências Sociais.

Ainda no século XIX propostas como os Pareceres de Rui Barbosa (1882 – 1883) – antes do governo constitucional – e a Reforma Benjamim Constant (1891) – ainda no governo provisório de Deodoro da Fonseca – nutriram como proposta a introdução do ensino da disciplina de Sociologia, antes mesmo dela tornar-se disciplina universitária na França.

Datado como à primeira proposta de introdução do ensino da Sociologia / Ciências Sociais, os Pareceres de Rui Barbosa sugeriram sua presença na Escola Secundária, na Escola Normal e no curso superior de Direito ainda no século XIX, em meio a uma tentativa de modernização do Estado e reestruturação do ensino.

À sombra da influência do Positivismo de Comte, Rui Barbosa considerava que as explicações herdadas do passado, como as dos católicos e do Direito Filosófico e metafísico era insuficiente para responder os dilemas da época (SILVA, 2010).

A sugestão do então deputado Rui Barbosa foi inédita no Brasil, e em seus projetos de lei para a reforma de ensino propunha as disciplinas; "Elementos de sociologia e direito constitucional", para a escola secundária, "Instrução moral e cívica. Sociologia, abrangendo as noções fundamentais de direito pátrio e economia política", para as escolas normais e "Sociologia" para as faculdades de Direito (CIGALES, ARRIADO, 2013, p.53).

Porém, tais pareceres não chegaram a ser discutidos por não encontrar apoio no parlamento. Nota-se que, os Pareceres de Rui Barbosa foram elaborados em um momento que não existia uma estrutura básica que sustentasse a implantação da disciplina na educação, fazendo com que a proposta esbarrasse nas burocracias (CIGALES, 2014).

No entanto, o interesse pela presença da Sociologia / Ciências Sociais na educação brasileira não desapareceu. A Reforma Benjamin Constant, em 1891—primeira reforma que sofreu à educação brasileira após a proclamação da república— é definida nas cronologias como marco na história da disciplinarização de forma legal da Sociologia nos currículos da Educação Básica brasileira, visto que, diferentemente dos Pareceres de Rui Barbosa, chegou a ser instituído pelo Decreto nº 981 de novembro de 1890.

Ao ser idealizada sob a influência de Benjamin Constant sob a tomada de decisão do recém-criado Ministério da Instrução Pública e dos Correios e Telégrafos, a Reforma Benjamin Constant, entre outras medidas tomadas para a educação, garantiu a obrigatoriedade do ensino da Sociologia / Ciências Sociais com o nome de “Sociologia e Moral” no Colégio Pedro II.

Contrapondo-se a influência humanista nas escolas secundárias, essa reforma tomou como referência as ideias positivistas, propondo a regulamentação de um novo currículo para a Educação Básica do século XIX. O novo currículo tinha como proposta a inclusão de disciplinas científicas segundo as propostas das séries hierárquicas das ciências abstratas de Augusto Comte. A Disciplina de Sociologia, portanto, passou a constar pela primeira vez no currículo do último ano do Ensino Secundário em meio a uma tentativa de educar o cidadão pelo conhecimento da ciência.

No entanto, ainda que a expansão da instrução pública fosse necessária no processo de expansão dos direitos dos cidadãos, os novos governos— pós-proclamação da república— se mantiveram omissos quanto às incumbências com a educação, principalmente no que se refere a obrigatoriedade e gratuidade da escola primária.

A história da educação no Brasil como um todo é algo particular. A educação neste País, desde seus primórdios teve pouca preocupação de seus governantes. Raras são às vezes em que foi levada a sério como uma política que devesse ser verdadeiramente estruturada de forma a criar uma nação forte intelectual e socialmente. Além disso, vários fatores contribuíram para esse agravamento: a tardia criação de um aparelho burocrático estatal, amorosa abolição da escravatura, a lenta industrialização, a grande

desigualdade social, o coronelismo etc. (CIGALES e ARRIADO, 2013, p. 90).

A construção de uma política para a educação de caráter nacional, principalmente, para a classe popular não foi compreendida como dever do Estado. Vê-se que boa parte das instituições secundárias do país era mantida pelas redes privadas, sobretudo pela igreja católica (RODRIGUES, 2018).

No governo provisório de Deodoro da Fonseca estava em vigor a descentralização política e administrativa, como consequência as legislações federais da primeira república estavam restritas às instituições federais. Os decretos sancionados por Benjamin Constant, portanto, tinham pouco alcance, limitando-se a regulamentar a instrução primária e secundária nos estabelecimentos mantidos pelo governo federal. No máximo as instituições regulamentadas pelo governo serviam de modelo, mas não podiam impor nada às instituições públicas e privadas que não eram regulamentadas pelo governo federal.

Vê-se que a criação de um ministério voltado para a instrução pública e o conjunto de decretos que deram nome à Reforma Benjamin Constant não tinham como preocupação a expansão da educação, mas uma reforma dos métodos e conteúdos para melhorar a qualidade da educação para atender os filhos da elite.

Assim sendo, não houve medidas para que as instituições públicas e privadas, que não estavam sob o controle do governo federal, introduzissem a obrigatoriedade da presença da Disciplina de Sociologia nos currículos. Com isso, a proposta de introdução da disciplina no Ensino Secundário ficou reduzida ao município do Rio de Janeiro, mais especificamente ao Colégio Pedro II, que na época era a única instituição do Ensino Secundário regulamentada pelo governo federal (MORAES, 2011). Para as demais instituições cabia aos estados e municípios a competência de promover e legislar sobre a educação, portanto, de decidir se a disciplina deveria estar ou não em seus currículos.

Vê-se que a criação de um ministério voltado para a instrução pública e o conjunto de decretos que deram nome à Reforma Benjamin Constant não tinham como preocupação a expansão da educação, mas uma reforma dos métodos e conteúdos para melhorar a qualidade da educação para atender os filhos da elite.

Por fim, as inovações para o ensino propostas pelo ministro não agradou determinados setores da elite e da política que, ao se colocar contrários às propostas para a educação, contribuíram para que a estrutura educacional não sofresse alterações. Com a morte de

Constant, antes de iniciar o governo constitucional, a Reforma Benjamim Constant deixou de ser efetivada, assim como também a inserção da Disciplina de Sociologia na Escola Secundária, que deixou de constar no currículo do Ensino Secundário sem nunca ser ofertada ao desaparecer do currículo com entrada em vigor da Reforma Epiácio Pessoa, em 1901.

No entanto, embora os Pareceres de Rui Barbosa e a Reforma Benjamim Constant não ter êxito, possibilitaram uma maior visibilidade da Sociologia / Ciências Sociais, que começa a surgir mais fortemente na escrita de alguns intelectuais brasileiros interessados na investigação dos problemas sociais (CIGALES; ARRIADO, 2013), além de começar a entrar nas escolas nos cursos preparatórios e normais (MORAES, 2011).

No ano de 1925 a chamada Reforma Rocha Vaz, criada durante um dos governos mais autoritários e conservadora da primeira república, estabeleceu as condições para a institucionalização do ensino da Sociologia ao instaurar a obrigatoriedade da disciplina nos anos finais do Ensino Secundário. Portanto, é através do Decreto n. 16.782 - A, de 13/ 01/ 1925 que a Sociologia retornou ao currículo do Ensino Secundário, mais especificamente nos cursos complementares da 6ª série ginásial do Colégio Pedro II. Embora com sua presença continuar limitada pela descentralização política e administrativa da Primeira República “já se tem uma situação de fato desenhada com a presença da disciplina nas escolas secundárias, indo a lei apenas consagrar oficialmente o que já parecia legítimo” (MORAES, 2011, p.361).

Nesse momento, a obrigatoriedade da presença da disciplina andava associada ao projeto de modernização da sociedade brasileira, que desejava levar certos grupos sociais a adequar-se a sociedade moderna. Nota-se que, os círculos intelectuais e político enxergavam na inserção do ensino da Sociologia no Ensino Secundário um caminho coerente para o conhecimento científico da realidade social brasileira.

Nota-se que no Brasil da década de 1920 não houve medidas concretas para a instrução das classes populares. Portanto, poucos recebiam educação formal no país, sendo o Ensino Secundário privilégio para poucos. Vê-se que, os projetos educacionais pensados para as classes populares não passaram de projetos devido a pouca participação e investimento do Estado na educação. Diante desse cenário, o ensino da Sociologia na escola secundária, ao estar voltada para as últimas séries dos cursos secundários, acessível para uma parcela restrita da população interessada em obter o diploma de Bacharel em Ciências e Letras, assumiu um

caráter elitista, tendo como principal finalidade contribuir para a formação de uma elite apta para compreender as transformações pelas quais passava a sociedade brasileira.

Como a Sociologia / Ciências Sociais, enquanto disciplina, nasceu na escola ainda com a ausência de universidades para formar os professores especializados na área das Ciências Sociais, muitos autodidatas exerceram o seu ensino, sendo comum a presença de médicos, advogados e engenheiros. Nota-se que, os primeiros professores iam construindo a sua identidade pela disciplina, ainda não plenamente constituída no país, a partir do exercício da prática, visto que não haver uma referência.

Os primeiros cursos de formação em Ciências Sociais só apareceram no Brasil a partir da década de 1930, com a criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, e os primeiros Cientistas Sociais formados no Brasil só adquiriram formação universitária em 1936. No entanto, mesmo com um contexto de professores autodidatas, a disciplina, ao ser ensinado no Ensino Secundário, corroborou para a produção de livros didáticos a partir do esforço de professores que se lançaram em pesquisas e esforços de sistematização da nova ciência ao escrever manuais para o ensino.

Adrien Delpech foi quem primeiro ocupou a cadeira da disciplina de Sociologia no Colégio Pedro II, ao ser designado para o cargo em caráter interino em 6 de abril de 1926 (SOARES, 2015). Em 1927 Delgado de Carvalho ocupa a cadeira de Sociologia do Colégio Pedro II, desempenhando um importante papel na institucionalização do ensino da nova disciplina ao elaborar algumas obras voltadas para o seu ensino e contribuir para a difusão do conhecimento sociológico.

Na década de 1920 os estados brasileiros passaram por algumas reformas que provocaram intervenções no antigo Ensino Secundário e no Cursos Normal com o objetivo de modernizar os currículos (MEUCCI, 2011). A partir de 1928 o ensino da Disciplina de Sociologia foi ministrado nos cursos normais de algumas capitais como: Rio de Janeiro e Recife, com finalidade de estimular o interesse investigativo pelos problemas nacionais e pela prática educativa (RODRIGUES, 2018).

Em 1931 a disciplina estendeu-se aos cursos secundários de todo o país por força da Reforma Francisco Campos que, ao reorganizar o Ensino Secundário, modificou a estrutura curricular e determinou a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no segundo ano em todos os cursos secundários do país. Nota-se que, com um projeto mais centralizador, a

Reforma Francisco Campos determinou que os programas de Ensino Secundário fossem deliberados pelo Ministério da Educação e Saúde Pública (SOARES, 2015). É nesse contexto que os estabelecimentos de Ensino Secundários são nivelado ao Colégio Pedro II. Esse novo cenário possibilitou a construção de uma segunda fase no processo de institucionalização e consolidação da Sociologia no Brasil, ampliando a presença da disciplina para o Ensino Secundário de todo o país.

Nota-se que, o novo cenário do país demandou o interesse pela montagem de um projeto de educação que conseguisse atender as novas demandas do plano político, econômico e social; a partir do desejo de transformar a sociedade brasileira com o projeto modernizador. Vê-se que, ao associar educação e modernidade, “o discurso educacional das décadas de 1930 a 1950 considerou a ciência como o caminho coerente de compreensão da realidade nacional e a educação, a principal arena de intervenção nas relações sociais” (SARANDY, 2007, p. 1).

Ainda que a Sociologia tenha alcançado espaço na educação com a Reforma Rocha Vaz, em 1925, é com a sua presença nas escolas secundárias, nas escolas normais e no ensino superior, a partir da Reforma Francisco Campos, em 1931, que a ciência conquista maior legitimidade, estando presente em escala nacional (CIGALES; ARRIADA, 2013).

A Sociologia, ao ser celebrado como disciplina escolar, destacava-se pela sua “responsabilidade” com o “ajustamento” dos indivíduos aos novos ideais nacionais. Seu papel foi definido a partir da ideia que cabia a jovem disciplina contribuir para o processo de transformação da sociedade, devendo ajudar na resolução dos problemas de ordem social. Como alguns autores ressaltam, cabia à Sociologia a “arte de salvar o Brasil” ao ser incentivado pelas elites “com o intuito de formar lideranças e criar soluções racionais para resolver os problemas sociais brasileiros” (FEIJO, 2015, p. 46).

Nota-se que, os primeiros “Cientistas Sociais” dispunham de grande interesse pela educação e pelas questões de ensino, munindo de valor as questões da prática do ensino e dos benefícios do conhecimento sociológico na formação dos jovens alunos, inclusive é possível encontrar nos manuais didáticos da década de 1930 capítulos destinados ao ensino de Sociologia no Ensino Secundário (MEUCCI, 2011).

É bastante significativo o fato – pouco evidenciado pelos próprios sociólogos – de que a primeira revista especializada, Sociologia, editada e dirigida por Romano Barreto e Emílio Willems, tivesse como título “Sociologia: revista didática e científica”, e cujo primeiro número, de 1939, trazia no editorial o objetivo da revista: auxiliar o estudante, dar subsídios aos professores da área e lançar os fundamentos de uma sociologia brasileira. A ciência social das décadas dos primeiros manuais foi uma ciência empenhada. Havia um projeto, portanto, que ainda aguarda explicação – interpretações acerca do atraso brasileiro e utopias modernizantes que ainda

hoje requerem esforço investigativo –, especialmente no que tange ao lugar que a sociologia ocupava no ideário dos intelectuais da época. Um projeto científico e prático, porque de intervenção por meio da educação (SARANDY, 2007 p. 13).

Portanto, as escolas normais e secundárias da década de 1930 foram um espaço fecundo e efetivo de criação e circulação do conhecimento sociológico, de forma que, foi possível experimentar um período de intensa produção intelectual que contribuiu para a construção de uma situação favorável para o desenvolvimento dessa ciência no Brasil.

No curso Normal, a Disciplina de Sociologia ocupou lugar de destaque ao ser vista como indispensável na formação dos novos professores (as). Para muitos intelectuais da época, a disciplina era um referencial ao desempenhar a função de contribuir para a renovação da prática educativa em um momento que a formação do professor era alvo de preocupações, principalmente por parte dos intelectuais e educadores do movimento reformista da Escola Nova.

A Sociologia foi introduzida nos cursos de formação de professores (então denominados cursos normais) num momento de profunda revisão dos seus currículos. As aulas de música, desenho à mão livre e trabalhos de agulha foram substituídos por novas disciplinas como metodologia do ensino, pedagogia, psicologia e história da educação. As novas disciplinas – que se dedicavam à racionalidade do homem, dos meios de ensino e da ação educativa – passaram a dar um tom científico e pragmático aos cursos de magistério (MEUCCI, 2011, p. 65).

Muitas páginas dos livros didáticos de Sociologia elaborados com a finalidade de atender a esses cursos foram dedicados à enumeração dos benefícios do conhecimento sociológicos para a formação do educador (...) a Sociologia foi considerada necessária por contribuir para a profissionalização do educador, entendido como agora como agente portador de um conjunto específico de saberes científicos, necessários para consecução de sua atividade educativa (MEUCCI, 2011, p. 65).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ao recontextualizar o pensamento educacional norte-americano, articulou um projeto de construção da nação através da modernização pela ciência que só poderia ser efetivada através da reforma da educação (SARANDY, 2007). Nesse contexto, a Sociologia “mostrava-se como importante ferramenta teórica de renovação intelectual que poderia garantir cientificidade ao currículo escolar” (OLIVEIRA, 2013, p. 182-183).

Buscava-se o melhoramento do Ensino Secundário com a substituição de uma educação humanista por uma educação apropriada as novas necessidades da vida moderna. O

conhecimento científico, portanto, deveria alcançar os alunos dos cursos secundário e normais, se estendendo a um número crescente de membros da sociedade, com a finalidade de desenvolver uma compreensão racional nos indivíduos acerca dos fenômenos da vida moderna (MEUCCI, 2011).

Todavia, as reformas educacionais não estavam imunes aos conflitos entre diferentes concepções de educação. Apesar de a Sociologia / Ciências Sociais ser percebida como importante instrumento de cientificidade dos currículos, as disputas entre os ideários da escola nova e da escola tradicional, ao repercutir diferentes concepções de educação, causaram divergências sobre a compreensão da nova disciplina no contexto das escolas normais e secundárias.

Para os intelectuais da Escola Nova a Sociologia era interpretada com uma disciplina que deveria contribuir para a modernização da sociedade brasileira, sob uma perspectiva científica. No entanto, a educação era influenciada fortemente pela igreja católica. Nota-se que na década de 1930 os setores conservadores ainda tinham muita força nas decisões tomadas sobre a educação. Nesse contexto, para os intelectuais católicos a Disciplina de Sociologia deveria se construir como disciplina moral, com a finalidade de firmar dogmas e valores cristãos (SARANDY, 2007).

Portanto, apesar do esforço para incluir nos currículos uma disciplina com propostas de conteúdos derivados do acúmulo teórico das pesquisas realizadas até aquele momento, existia um descompasso entre os objetivos para a disciplina e os anseios de grupos mais conservadores. Não por acaso, podemos perceber mudanças significativas na orientação assumida pela própria disciplina nas primeiras décadas do século XX.

Com relação à institucionalização universitária da Sociologia e a formação dos primeiros profissionais especializados no Brasil, a Reforma Francisco Campos, em 1931, além de ratificar a Disciplina de Sociologia como disciplina obrigatória nos cursos secundários, estabeleceu as bases da criação das universidades por meio do decreto n. 19.851 de 11/04/1931. Em 1933 nasce o curso de Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP); em 1934 é criado o curso de Ciências Sociais na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP); em 1935 surge o curso de Ciências Sociais na Universidade do Distrito Federal e; em 1938 está presente também na Universidade do Paraná (MEUCCI, 2011).

No entanto, como observa Moraes (2011), os cursos superiores que surgem na década de 1930 não levaram o nome de Sociologia, mas Ciências Sociais, permanecendo essa diferença na nomenclatura dos cursos superiores e da disciplina na Educação Básica até os dias atuais.

Nesse cenário, nota-se que mesmo que no início a Sociologia tenha se institucionalizado por meio da educação, como disciplina nos cursos secundários e nos cursos normais, depois da criação dos cursos de Ciências Sociais, os vínculos com o ensino na Educação Básica foram enfraquecidos. Com a criação dos cursos de formação específica em Ciências Sociais o esforço se deu na direção de desvincular às Ciências Sociais acadêmica do seu ensino na Educação Básica (SILVA, 2007).

Apesar de uma tentativa de conectar ensino e pesquisa demarcar o início das Ciências Sociais na Escola de Sociologia e Política de São Paulo e, de haver uma orientação do curso da Universidade de São Paulo para a formação de professores (LIEDKE FILHO, 2007), não é possível encontrar uma orientação satisfatória dos cursos de Ciências Sociais nas universidades com a construção de um vínculo com o ensino de Sociologia na Educação Básica.

A intenção de ter um curso de Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP) visava à formação de quadros para a administração pública e privada, já na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FFCL) se voltava para os “altos estudos”, definindo-se pela pesquisa (MORAES, 2011). Portanto, os cursos superiores na década de 1930 estavam voltados para a formação de um quadro técnico de profissionais para a administração pública ou para a pesquisa científica.

As Ciências Sociais a partir da institucionalização nas universidades, portanto, vivenciou um gradual afastamento do Ensino Secundário, fazendo com que a atuação científico-acadêmica fosse reconhecida como profissão legítima do cientista social. No entanto, é importante frisar que foi por meio do processo de inclusão da Sociologia no Ensino Secundário que se tornou possível uma primeira movimentação entorno da sistematização, produção e circulação do conhecimento das Ciências Sociais no Brasil.

## **1. A retirada da disciplina de Sociologia da Educação Básica e o contexto da disciplina durante o Regime Militar**

O período que vai de 1925 a 1942 foi determinante para a ampliação do espaço destinado à Sociologia / Ciências Sociais na Educação Básica brasileira por garantir a obrigatoriedade do seu ensino como disciplina escolar. No entanto, em 1942 ela deixou de ser obrigatória nas escolas secundárias por força da Reforma Capanema. Essa Reforma reorganizou a educação brasileira e redefiniu o Ensino Secundário em Ginásial e Colegial, com duração de quatro e três anos, extinguindo os cursos secundários em que a disciplina de Sociologia era ensinada. O ensino da disciplina, portanto, permaneceu apenas nas escolas normais como Sociologia da Educação, e nos cursos superiores. Encerrava-se, assim, o momento de estabilidade da disciplina no currículo escolar.

Nota-se que, ao produziu mudanças na cultura escolar do ensino secundário, a Reforma Capanema refletiu o momento político pelo qual passava a sociedade brasileira, caracterizado por um regime autoritário e populista que lutava pela nacionalização do ensino no país (DALABRIDA, TREVIZOLI e VIEIRA, 2013). O denominado colegial logo passou a ser subdividido em dois formatos: curso clássico, mais voltado para as humanidades, e o curso científico, mais voltado para as carreiras técnico-científicas.

O ensino promovido pela Reforma Capanema manteve um caráter elitista e seletivo, promovendo um sistema de ensino favorável à manutenção da ordem social estabelecida, ao reservar o ensino clássico e científico para a classe dominante que aspiravam o acesso ao ensino superior.

A explicação recorrente para a descontinuidade da Disciplina de Sociologia da Educação Básica, em geral, é relacionada a um caráter ideológico da disciplina relacionado ao autoritarismo do governo de Vargas, mas o decreto n. 4.244/1942 não esclarece sobre uma orientação política-ideológica da Reforma Capanema (MORAES, 2011), portanto, a retirada da Disciplina de Sociologia do currículo do Ensino Secundário no ano de 1942

[...] prende-se menos a preconceitos ideológicos e mais à indefinição do papel dessa disciplina no contexto de uma formação que se definia mais orgânica, resultado do estabelecimento de uma burocracia mais técnica e mais exigente ou convicta em relação à concepção de educação. De certa forma, pode-se dizer que os defensores da Sociologia não conseguiram convencer essa burocracia educacional quanto à necessidade de sua presença nos currículos. (MORAES, 2011, p. 365).

A disciplina entre 1925 e 1940 tinha ainda fortes impasses a serem enfrentados na Educação Básica, visto que ainda havia uma dificuldade de determinar nos programas da

disciplina os limites com outras áreas já constituídas no currículo escolar devido à insuficiência de sistematização do conhecimento Sociológico (OLIVEIRA, 2013). Portanto, supõe-se que na década de 1940 a Sociologia / Ciências Sociais ainda não tinha legitimidade suficiente para figurar como uma ciência, logo, não cumprindo as condições necessárias para estar presente como disciplina no currículo clássico ou científico em um momento de certa evolução burocrática na área da educação (MORAES, 2011).

Na década de 1960, apesar das transformações expressivas no sistema de ensino com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 4.024/61, a Sociologia permaneceu ausente enquanto disciplina obrigatória nas grades curriculares da Educação Básica, figurando apenas como disciplina opcional ao lado de outra centena de opções. Entretanto, há continuidade na formalização das Ciências Sociais nas universidades, com abertura e expansão de cursos de graduação e pós-graduação.

Embora a disciplina tenha perdido espaço nos currículos na Educação Básica, os espaços de pesquisa e ensino nas universidades continuaram sendo ampliado, contribuindo para a formação de uma comunidade de Cientistas Sociais (SILVA, 2010).

A tendência a alcançar patamares superiores de institucionalização, que já vinha verificando desde meados dos anos 50, foi reforçado depois de 1964, apesar de retrocessos localizados, tais como as cassações e o fechamento do ISEB em 1964, anteriormente referidos, assim como as cassações de 1969 da USP. Esta expansão teve seu centro de gravitação nos cursos de pós-graduação que foram criados e consolidados como centros de ensino e pesquisa, particularmente após a Reforma Universitária de 1969, e teve como contraponto a criação e as atividades de centros privados de pesquisa tais como o CEBRAP, o CEDEC, e o IDESP (FILHO, 2005, p. 386-387).

No entanto, a nova organização das universidades com a reforma universitária de 1968 restringiu a prática científica e a seleção dos intelectuais (SILVA, 2010), criando um impacto negativo sob a evolução das Ciências Sociais, principalmente no que toca a sua relação com a educação. Nota-se que, o Regime Militar veio a consolidou um quadro que já vinha sendo presenciado desde o Estado Novo, agravando o que Sarandy (2012) chamou de insulamento acadêmico das Ciências Sociais. Vê-se que,

[...] a participação da sociologia na construção de uma agenda pública das ciências acabou valorizando, principalmente, as esferas dominantes de poder, articulando-se com a formulação de políticas de impacto macrossocial que estiveram afastadas tanto dos processos públicos de divulgação quanto da educação escolar (CARNIEL; BUENO, 2018, p.676).

As Ciências Sociais que nas primeiras décadas do século XX estava próxima da educação e do debate público, ao aliar pesquisa e ensino, passou, gradativamente, a apresentar indiferença com as questões referentes à educação e o ensino, organizando-se para legitimar como eixo de atuação apenas a atuação científico-acadêmica. Nota-se que, ao privilegiar a institucionalização das Ciências Sociais nas universidades e nos programas de pós-graduação, deixou-se de lado a importância do período anterior das Ciências Sociais na Educação Básica, visto que ao longo do desenvolvimento das Ciências Sociais nas universidades a valorização do ensino foi se perdendo. Segundo Feijo (2015, p. 46 – 47).

Essa institucionalização das Ciências Sociais, mais disciplinar, foi perdendo em ética pedagógica para uma valorização mais rigorosa da pesquisa científica, de forma que aquele processo de profissionalização e utilização pragmática da Sociologia foi revertido, passando a atividade acadêmica a figurar como atividade mais nobre do pesquisador.

Dentro desse cenário, alguns autores, ao resgatar o debate sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica costumam atribuir à exclusão do ensino da disciplina no Ensino Secundário ao início do Regime Militar, afirmando que a disciplina de Sociologia foi substituída por Educação Moral e Cívica e OSPB. No entanto, essa narrativa distorce, em algum grau, a sua história. De fato, foi durante os dois períodos de regime autoritário no Brasil que as Ciências Sociais sofreram os mais duros ataques a sua continuidade na Educação Básica. Primeiro foi retirada do currículo do Ensino Secundário durante o Estado Novo com a Reforma Capanema e, segundo sofreu forte inibição por parte do governo durante o Regime Militar.

No entanto, entre 1964 e 1971 vigorou a lei n. 4.024/ 61, não afetando nem positivamente nem negativamente o status da Sociologia na Educação Básica (MORAES, 2011). A disciplina deixou de ser obrigatória no Ensino Secundário em 1942, com a Reforma Capanema, portanto o que aconteceu com a entrada do Brasil no Regime Militar foi à continuidade de um cenário que já vinha se desenhando desde a década de 1940.

A maior perda para a disciplina somente veio durante os anos mais repressivos do governo militar, através da Lei 5. 692, de 1971, que organizou a Educação Básica em um modelo de currículo regionalizado e tecnicista (SILVA, 2007). Nesse contexto, a educação passou a viver um esvaziamento científico, e a Disciplina de Sociologia perdeu espaço no único lugar que permanecia, ao ser retirada das Escolas Normais.

Nota-se que, a implantação de políticas profissionalizantes e a adoção de um currículo regionalizado e tecnicista foi um duro golpe para a Disciplina de Sociologia, no entanto, o cenário de retirada da disciplina já vinha se desenhando desde os anos de 1940. Portanto, com o Regime Militar a Sociologia permaneceu fora do currículo do Ensino Secundário, mas não foi retirada.

O Regime Militar, portanto, não retirou a Sociologia do currículo da educação básica brasileira, sua contribuição está no fortalecimento das bases que impediam seu retorno ao contribuir para que o campo das Ciências Sociais experimentasse um “insulamento acadêmico” relacionado às ações do governo autoritário (SARANDY, 2007), e pela adoção um currículo tecnicista, que rompeu com o ensino fundamentado nas disciplinas tradicionais das ciências humanas e naturais para dar lugar a um currículo que passou a reunir os conhecimentos em áreas regionalizadas de aplicabilidade tecnológica imediata (SILVA, 2007). Nesse contexto, as Ciências Sociais foram ideologizadas, uma vez que as ideias pedagógicas estavam presas às ideologias política do Regime Militar.

## **2. O retorno da disciplina de Sociologia para a Educação Básica**

A volta da Sociologia / Ciências Sociais a Educação Básica é um tema pertinente em razão das reivindicações por parte de estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais e professores da disciplina. Excluída das escolas secundárias com a Reforma de 1942, a Sociologia ficou durante décadas fora do currículo escolar, só retornado gradativamente a partir dos anos de 1980, quando é possível ver a inclusão da disciplina em alguns estados brasileiros.

As mudança na legislação educacional, com a Lei n. 7. 044/ 82 desobrigando a profissionalização no Ensino Médio despertando possibilidades para uma escola média de cunho formativo (MORAES, 2011). É nesse contexto que a Sociologia / Ciências Sociais passou a vivenciar algo semelhante ao que aconteceu nas primeiras décadas do século XX, quando passou a figurar gradativamente no ensino secundário dos estados brasileiros. Logo, os estados de São Paulo, em 1983; Rio Grande do Sul, Pará e Pernambuco, em 1986; Distrito Federal, em 1987, e Rio de Janeiro, em 1987, incluíram a Disciplina de Sociologia no currículo de suas escolas.

Nota-se que, a partir de 1983 algumas reformas curriculares começam a ser iniciadas e algumas propostas educacionais entram em disputa, surgindo, ao menos, em discursos

propostas de modelos de currículo mais próximos aos currículos científicos que resgatavam as disciplinas tradicionais (SILVA, 2007). Nesse contexto, iniciativas importantes mostram um crescente interesse pela presença da disciplina de Sociologia nos currículos estaduais, contribuindo para a criação de expectativas quanto à obrigatoriedade em nível nacional.

As lutas empreendidas por entidades representativas e associações de cientistas sociais que reivindicavam a volta da Sociologia ao currículo da Educação Básica receberam um fôlego extra com as propostas para a educação democrática defendido nos primeiros anos de redemocratização. Neste contexto, a disciplina de Sociologia, que nas primeiras décadas do século XX representava ideais elitistas de modernização, retorna aos debates públicos anunciando ideais de justiça e redemocratização.

No entanto, as disputas travadas em torno do modelo curricular culminaram na vitória do currículo das competências que, ao se prender às necessidades imediatas da sociedade capitalista, reivindicar uma lógica de organização curricular não estruturada em disciplinas, mas nas competências adquiridas pela articulação das diversas áreas do conhecimento, “desqualificação das disciplinas tradicionais e das ciências de referência” (SILVA, 2007, p.416). Para os que lutavam pelo retorno da disciplina de Sociologia ao currículo escolar, a adoção do currículo das competências representou um duro golpe, visto que não valorizava as disciplinas tradicionais e as ciências de referência.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) mencionou em seu artigo 36 que ao final do Ensino Médio os alunos deveriam ter conhecimento de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania (Lei n. 9.394/96, art. 36, § 1º, III). A Sociologia por lei passa a estar presente no Ensino Médio, passando a figurar como conhecimento necessário para a preparação dos jovens para o exercício da cidadania, mas ainda sem garantias de sua disciplinalização. Nota-se que, “Nesta conjuntura, faz-se necessário destacar que o sentido de cidadania atribuído pela LDB é aquele liberal, abstrato e universalizante, que se encontrava em disputa em meio aos possíveis sentidos que poderiam ser atribuídos ao termo” (OLIVEIRA, 2013, p. 184).

Nesse contexto, não figurava a necessidade da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no currículo escolar. A ideia era que os conhecimentos das Ciências Sociais fossem diluídos em outras disciplinas de forma interdisciplinar. Portanto, a Sociologia não foi

consolidada como disciplina com a LDB de 1996, mas destinada a um papel secundário, sem um espaço adequado no currículo.

A partir dos anos 2000 intensifica-se o movimento em torno do retorno da Sociologia / Ciências Sociais na escola. Em 2001 o Congresso Nacional aprovou a inclusão das disciplinas de Sociologia e Filosofia como disciplina escolar obrigatória nos currículos escolares. Mas, tal aprovação foi vetada pelo então presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, pois a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia traria peso aos estados. Nota-se que,

[...] durante os oito anos de governo do PSDB, a política educacional brasileira foi orientada pela desregulamentação, com matriz originária do Banco Mundial. Apropria-se do conceito das “competências” dando-lhe uma concepção pragmática de conhecimento de modo que atendesse aos interesses da política neoliberal (CUNHA, QUINTEIRO, 2007, p.229).

No entanto, o processo percorrido para o reconhecimento da Sociologia como disciplina escolar após o veto do presidente levou a provocação de questionamentos ao MEC durante o processo de elaboração das OCEM sobre o descumprimento da LDB pela DCNEM.

Durante o processo de elaboração das OCEM, questionamos a Diretoria de Políticas do Ensino Médio do MEC sobre a legitimidade e consistência de estarmos participando das atividades para elaboração de um documento oficial sobre ensino de Sociologia sem termos garantido que a disciplina se tornasse obrigatória. Como consequência, houve um compromisso do MEC de encaminhar proposta de alteração da lei e incluir Sociologia (e Filosofia) como disciplina obrigatória (MORAES, 2011).

Com elaboração das OCN há uma preocupação com a regulamentação da Disciplina de Sociologia e, conseqüentemente, com sua especificidade no currículo escolar. Nesse momento, observa-se uma forte crítica ao discurso da pedagogia das competências, reforçando o caráter disciplinar e científico das disciplinas.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2013), vivemos um momento diferente. Apesar de ainda estamos diante de políticas de cunho neoliberal, estas se mostravam em menor proporção, abrindo espaço para uma política educacional que viabilizou um modelo de currículo mais próximo ao científico. A Sociologia, nesse contexto, aparece nas OCN como disciplina que tem sua especificidade na formação dos jovens.

Em 2006 questionamentos sobre o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) levou a solicitação de um parecer sobre a inclusão da disciplina de Sociologia no currículo do Ensino Médio, visto que a LDB não estava sendo

cumprida ao não ter garantias que o conhecimento de Filosofia e Sociologia estavam sendo oferecido aos alunos do Ensino Médio. No mesmo ano, o Parecer nº 38/06 do Conselho Nacional de Educação (CNE) como base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 tornou novamente obrigatório a Disciplina de Sociologia na Educação Básica brasileira.

No entanto, divergências sobre o parecer levou as entidades de defesa da obrigatoriedade do ensino de Sociologia a recorrer ao Congresso Nacional. Depois de muitos anos de debate, e de mais de quarenta anos de afastamento da disciplina dos currículos escolares, entrou em vigor a Lei n. 11. 684/ 2008, garantindo a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no ensino médio ao alterar o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MORAES, 2011). Com isso, mais uma vez, a Sociologia / Ciências Sociais retorna à escola, alargando as possibilidades de inserção dos seus saberes entre os alunos da educação básica ao efetivar a sua oferta em nível nacional.

Entretanto, ainda nós deparamos com a ausência de garantias da sua continuidade com disciplina nos currículos escolares. No ano de 2016 a Medida Provisória n. 746/2016 encaminhada ao congresso nacional pelo Ex Presidente da República Michel Temer— que assumiu a presidência após o golpe parlamentar sofrido por Dilma Rousseff— colocou mais uma vez em debate a permanência da Disciplina de Sociologia.

Com a seguida aprovação da lei n. 13.415/2017 — que propôs alterações da estrutura curricular do Ensino Médio — dúvidas sobre a continuidade de disciplinas como Sociologia, Educação Física, Arte e Filosofia aparecem. Nota-se que, a Sociologia / Ciências Sociais, assim como outras ciências, passou a figurar como estudos e práticas obrigatórias no currículo do Ensino Médio, deixando em aberto a continuidade de sua obrigatoriedade no Ensino Médio. De certa forma, a Reforma do Ensino Médio volta a fazer o que a LDB n. 9.394/96 fez no passado, ao obscurecer a situação da Sociologia / Ciências Sociais no currículo escolar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), divulgada em abril de 2018, deveria definir os rumos e diretrizes do ensino de Sociologia no Ensino Médio, para posteriormente servir de referência para a construção dos referenciais curriculares de Estados e Municípios. Entretanto, com a reconfiguração do “Novo Ensino Médio” em áreas de conhecimento específicos, priorizando apenas Português e Matemática como disciplinas obrigatórias, não houve definição sobre o aporte teórico, científico e metodológico que deve definir as grandes

áreas de conhecimento, de modo que as especificidades de disciplinas como a própria Sociologia foram desconsideradas, provocando um retrocesso na educação ao negar a ciência e o saber de cada disciplina. Percebe-se que, essa nova configuração do Ensino Médio reprime as identidades disciplinares, sobretudo na área das humanidades. As consequências para a Sociologia / Ciências Sociais está no risco de supressão da diversidade de conhecimentos, reduzindo o contato dos jovens da rede pública a conteúdos fundamentais (FERREIRA; SANTANA, 2018).

Vê-se que as mudanças deixam em aberto à forma como os conteúdos serão desenvolvidos, permitindo que professores não especializados lecionem aulas que não fazem parte da sua formação. Isso contribui para o agravamento do quadro de uma disciplina que desde a sua obrigatoriedade, em 2008, sofre com ausência de um quadro de professores formados na área.

O que nós percebemos é que a Reforma do Ensino Médio, junto com a Base Nacional Comum Curricular, repercute os interesses de grupos privados e o avanço de uma agenda conservadora e neoliberal associada aos interesses de mercado sobre a educação.

A Reforma do Ensino Médio articula-se com este projeto socioeconômico ao pautar uma formação rebaixada e voltada para os interesses do mercado de trabalho, além de contemplar demandas dos setores empresariais de educação. No modelo proposto o espaço para a reflexão e a crítica e uma das consequências é o esvaziamento do ensino de Sociologia (LIMA, 2020, p. 148).

As consequências das mudanças sobre o cenário educacional atual podem representar grande retrocesso para a Sociologia enquanto disciplina escolar, uma vez que, corremos o risco de uma diluição da sociologia nos currículos e, conseqüentemente, a perda da identidade da disciplina no Ensino Médio. No Cenário acadêmico, podemos presenciar uma modificação nos currículos dos cursos de licenciatura, em consequência do novo contexto da disciplina no Ensino Médio, visto que, a oferta dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais no Brasil está relacionada à presença da Disciplina de Sociologia no Ensino Médio dos estados brasileiros.



## A FORMAÇÃO DOCENTE EM CIÊNCIAS SOCIAIS

A exclusão da disciplina Sociologia do currículo escolar durante décadas praticamente extinguiu o mercado de trabalho do professor de Sociologia. No entanto, consta que a Sociologia consolidou-se como disciplina escolar antes da criação dos primeiros cursos de graduação em Ciências Sociais, mas foi retirada do Ensino Secundário com a Reforma Capanema em 1942. Em 2008, a sua obrigatoriedade em nível nacional por força da Lei Federal nº 11.684/08 levou a carência por novos professores.

Quando aprovada a Lei 11.684/08 o número de profissionais formados em Licenciatura em Ciências Sociais não era suficiente para a demanda que surgiu. Apesar de muitos estados brasileiros já terem a disciplina em seus currículos antes da aprovação da lei— em virtude da reintrodução da disciplina não se dá de forma súbita, mas gradualmente a partir de 1984 — por todos os estados brasileiros o quadro de professores formados era insuficiente, revelando preocupações com a demanda por professores de Sociologia. Nota-se que, dos 20.339 professores de Sociologia atuantes na Educação Básica, somente 2.499 tinham licenciatura em Ciências Sociais (12%) no ano de 2008 (HANDFAZ, 2009), o que criou uma demanda por professores habilitados para lecionar a disciplina.

Com a conquista de um novo espaço no currículo surgiu maior interesse e preocupação com a formação de professores com formação específica para o ensino da disciplina de Sociologia, resultando num despertar dos departamentos de Ciências Sociais para a necessidade de pensar a formação dos futuros licenciados em Ciências Sociais.

A partir de 2008, portanto, vê-se a expansão dos cursos de formação de professores de Sociologia e a introdução de debates educacionais sobre a disciplina no Ensino Médio. Observa-se que, sete anos após a lei 11.684/08 a expansão dos cursos de formação de professores de Sociologia em todo o país chegou a 77% (OLIVEIRA, 2015).

No entanto, segundo dados do censo 2019 acerca dos professores de Sociologia, apenas 32,2% das turmas são ministradas por professores com a formação adequada, pior resultado entre as disciplinas do Ensino Médio. Portanto, mais de 10 anos após a aprovação da Lei nº 11.684/08, o número de professores de Sociologia ainda é bem inferior à quantidade básica para atender a demanda de todo o país.

O quadro imposto pela Lei nº 11.684/08, portanto, torna a discussão sobre a formação de professores de sociologia bastante oportuna. Ainda que a reintrodução da disciplina de Sociologia na Educação Básica tenha afetado os cursos de licenciatura em Ciências Sociais, enfrenta-se um cenário bastante problemático. Embora a obrigatoriedade do seu ensino na Educação Básica tenha exigido a formação do licenciado Ciências Sociais como uma demanda urgente, os cursos de Ciências Sociais continuam constituindo um quadro disciplinar de caráter bacharelesco, onde a formação teórica se sobressai sobre a formação prática e pedagógica. Falta aos cursos o foco na docência, visto que o processo de formação docente exige ir além do domínio do conhecimento das disciplinas que o professor deve ensinar (BARRETO, 2015).

Por outro lado, a fragilidade relativa à qualidade dos cursos de licenciatura não é nada restrito aos cursos de Ciências Sociais. A composição dos currículos das licenciaturas e o próprio contexto institucional das graduações ainda enfrentam alguns problemas com a formação dos licenciados para a atuação na Educação Básica. Historicamente, às graduações têm persistindo com uma tradição bacharelesca, debilitando a formação do professor.

É na década de 1930 que as primeiras preocupações com a formação docente surgem no Brasil a partir da criação do Instituto de Educação do Distrito Federal — concebida e implantada por Anísio Teixeira em 1932 — e do Instituto de Educação de São Paulo — implantado em 1933 por Fernando de Azevedo —, ambas sob a influência dos ideais do movimento reformista Escola Nova (SAVIANI, 2009). Mais tarde essas instituições foram elevadas ao nível universitário, sendo a primeira incorporada a Universidade do Distrito Federal e a segunda a Universidade de São Paulo, tornando-se a base dos estudos superiores de educação no Brasil (SAVIANI, 2009).

É nesse momento também que aparece no Brasil os primeiros cursos de nível superior em Ciências Sociais, no entanto, à preocupação desses cursos não era com a formação de professores, mas com a formação de um quadro técnico de profissionais para a administração pública ou para a pesquisa científica. Com a retirada da disciplina de Sociologia do Ensino Secundário ( Reforma Capanema em 1942) os cursos tenderam cada vez mais a se distanciar da Educação Básica.

Em 1939 a formação docente no nível superior passou por mudanças por meio do decreto-lei nº 1.190/39, que organizou os cursos de licenciatura e passou a nomear a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras de Faculdade Nacional de Filosofia (

designando a função de formar bacharéis e licenciados). Nesse contexto, a organização do currículo dos cursos passou a destinar três anos para o bacharelado (com o estudo das disciplinas específicas ) e um ano para os cursos de didática (MAÇAIRA; CORDEIRO, 2009). Este modelo, nominado 3+1, passou rapidamente a ser referência para as demais instituições de nível superior, se estendendo por todo o país ao ser adotado na organização dos cursos de Licenciatura e Pedagogia.

Esta nova organização dos cursos de Licenciatura e Pedagogia, centrado na formação do aspecto profissional, resultou na construção de cursos marcados por relegar o aspecto pedagógico a um lugar de menor importância no processo formativo. Como é possível observar “o modelo de formação de professores ao nível superior perdeu a referência de origem, cujo suporte era as escolas experimentais as quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos” (SAVIANI, 2009, p. 146), com isso o denominado modelo 3+1 passou a fazer uma separação entre saberes científicos e pedagógicos que perdurou oficialmente até da década de 1960.

No que se refere aos anos de 1960, Ghedin e Gonzaga (2012) observam que a reforma universitária de 1968 não atendeu às expectativas para com a formação dos professores, mantendo a falta de integração entre a formação pedagógica e as disciplinas de caráter teórico. Segundo eles, essa situação foi agravada na década seguinte com a execução de políticas tecnicistas sob a educação que centraram a formação dos professores na instrumentação técnica.

Para as Ciências Sociais, mesmo em um contexto desfavorável, a partir da década de 1960 a pós-graduação na área se expandiu no Brasil. No entanto, o fenômeno de “insulamento acadêmico” das Ciências Sociais se ver agravado, de modo que se tornam cada vez mais distantes as questões do ensino na Educação Básica dos cursos de ensino superior de Ciências Sociais.

Mas, a partir de 1980 questionamentos a respeito do modelo formativo dos professores começam a surgir, provocando um processo de reestruturação dos cursos de Licenciatura. Nesse contexto, acontece a abertura de espaços de discussões, que mais tarde tornaram-se comissões e associações que almejavam a melhoria da formação docente no país (MAÇAIRA; CORDEIRO, 2009). Constata-se que, na década de 1980 o professor da Educação Básica passou a ser reconhecido como a gente responsável pela mudança social, passando por um

processo de reconhecimento corporificado em políticas educacionais e legislações (WEBER, 2003), proporcionando o surgimento de novas discussões sobre a formação docente.

É na década de 1980 que a Sociologia passa a voltar a ser ministrada em alguns estados brasileiros, porém na academia as Ciências Sociais continuavam distante das questões relativas ao ensino. Certamente o “insulamento acadêmico” das Ciências Sociais construiu um esquecimento da “primeira fase” das Ciências Sociais brasileira nas primeiras décadas do século XX, quando havia um interesse pelo ensino...

Em 1996, a lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) determinou que os professores (as) fossem formados em cursos superiores, o que provocou a necessidade de repensar à formação docente no Brasil (GHEDIN; GONZAGA, 2012). Nesse contexto, propostas de revisão dos currículos dos cursos de formação de professores surgiram no sentido de rever a desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade prática (GHEDIN; GONZAGA, 2012).

Em 2002 as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação de Professores foram estabelecidas, constituindo um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular dos estabelecimentos de ensino. Destaca-se nesse documento o Art. 2º, IV que orienta a formação para a atividade docente por meio do aprimoramento em práticas investigativas e o Art. 3º, III, que destaca que a formação de professores observará como princípio norteador à pesquisa, com foco no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2002).

Em 2015 a resolução nº 2, de julho de 2015, definiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada para o profissional do magistério, estabelecendo como princípio da formação para o magistério na Educação Básica a articulação entre teoria e prática, contemplando a relação entre ensino pesquisa e extensão (BRASIL, 2015). Tal documento deixa em evidência a necessidade das universidades e órgãos habilitados pensar a especificidade da formação docente em articulação com o contexto educacional, garantindo a integração interdisciplinar do currículo. Defende-se que, para além do conhecimento teórico, a formação docente garantida ao longo do processo a experiência prática necessária para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

Entretanto, apesar da formação para docente ser tão importante quanto à formação para a pesquisa ainda é uma questão problemática, visto que ainda se identifica nos cursos de licenciatura uma carência da prática e da construção de uma postura investigativa no processo formativo. Segundo Gatti (2010) formação docente não vem mostrando mudanças significativas nos últimos anos devido à continuidade de uma formação frágil, distante das necessidades formativas para a docência. A adoção ainda na década de 1930 do modelo 3+1 ainda reflete fortemente na formação dos professores, se expressando de forma mais aparente na fragmentação entre o conhecimento teórico, pedagógico e prático.

Apesar de nas últimas décadas a formação docente ter entrado em pauta no cenário acadêmico, sendo um dos temas mais ressaltados no campo da educação, os cursos de formação de professores permanecem com um modelo acadêmico que vê o professor como mero reprodutor de conteúdos, excluindo dos Projetos Pedagógicos a construção de configurações curriculares que articulem uma dimensão teórica e reflexiva a prática docente.

Esse cenário pode estar relacionado com a falta de prestígio da profissão professor na sociedade brasileira, que atualmente sofre com baixos salários, condições de trabalho precárias e desvalorização social da profissão. Nota-se que, a valorização da Licenciatura passa pela valorização do professor na Educação.

As licenciaturas em Ciências Sociais guardam suas particularidades ao apresentar mais acentuadamente as deficiências na formação docente. A ausência no currículo escolar durante décadas, acompanhada de uma orientação dos cursos de Ciências Sociais para a formação bacharelesca e da ausência de interesse pelo ensino da Sociologia como objeto de pesquisa faz com que ainda existam situações presentes nas licenciaturas em Ciências Sociais já superadas por outros cursos de licenciatura que estão mais consolidadas na Educação Básica.

Mesmo que o início da institucionalização tenha acontecido pela inserção da Sociologia na Educação Básica, seu processo de institucionalização como disciplina escolar é marcada por uma variação de status nesse nível de ensino. Portanto, a legitimação da Sociologia / Ciências Sociais como disciplina sempre esteve em um lugar de fragilidade. Com isso, as licenciaturas em Ciências Sociais tiveram uma perda de reconhecimento, tendo em vista a falta de expectativa do ingresso no mercado de trabalho dos seus formandos. Vê-se que há uma convergência entre a presença da disciplina de Sociologia nos currículos dos estados brasileiros e a oferta de cursos de licenciatura em Ciências Sociais.

Por outro lado, o insulamento acadêmico causado pelas ações do governo autoritário durante o período do Regime militar e pelo redirecionamento dos interesses intrínseco ao próprio campo das Ciências Sociais também provocou o desinteresse pela Sociologia como disciplina escolar da Educação Básica (SARANDY, 2012). Nota-se que, apesar das Ciências Sociais cresce com respaldo da educação nas primeiras décadas do século XX, a partir da sua institucionalização nas graduações há uma separação das Ciências Sociais com a educação. Com isso às pesquisas sobre educação ficam direcionadas as faculdades e centros de educação.

Dentro dos cursos de graduação o desinteresse dos cientistas sociais no manejo dos problemas educacionais, contribui para que os pesquisadores não reconheçam os temas educacionais como objeto de estudo das Ciências Sociais. Como consequência, os cursos de licenciatura em Ciências Sociais criaram uma carência prática e científica sobre a formação de professores de Sociologia para a Educação Básica.

Os modelo de formação docente que predomina nas universidades se esgota no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à área que o professor deverá ensinar (SAVIANE, 2009), na medida que os conteúdos da área parecem estar acima das questões educacionais.

O pouco envolvimento dos docentes dos cursos com relação ao campo da educação faz com que haja desinteresse dos estudantes das Ciências Sociais, sendo o destino ideal a carreira acadêmica. Logo, a docência na Educação Básica se torna uma opção para ingressar no mercado de trabalho, caso não tenha sucesso na carreira acadêmica. Vê-se que, a Licenciatura em Ciências Sociais é percebida como uma espécie de “resíduo” do curso de Ciências Sociais, uma opção emergencial, acabando por refletir uma situação problemática, onde a docência não é ambicionada como profissão (COSTA, 2015).

A lei que dispõe sobre a profissão de sociólogo (lei nº 6.888/80) assegura em seu artigo primeiro que não só bacharéis, mas, também, os licenciados em Ciências Sociais diplomados em estabelecimentos de ensino superior, oficiais ou reconhecido são sociólogos (BRASIL, 1980). No entanto, a ideia que circula é que aqueles que optam pela licenciatura não são sociólogos e que, apenas os bacharéis é dado o título de sociólogo, cabendo aos licenciados apenas lecionar no Ensino Médio como profissionais da educação.

O trabalho de Feijo (2015), ao problematizar os problemas da Licenciatura em Ciências Sociais da UNESP-Araraquara, aponta a hierarquização entre a formação em Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais como tendendo a repercutir na formação de professores despreparados e desmotivados para a docência. Nesse trabalho, a autora discorre sobre os problemas enfrentados pela Licenciatura com a ausência de articulação entre teoria e prática e, chama atenção para necessidade de uma maior dedicação dos departamentos ligados às Ciências Sociais para com a Licenciatura em Ciências Sociais, defendendo o Bacharelado e a Licenciatura como complementares.

Nas últimas décadas houve um crescente avanço nas políticas de formação docente devido o interesse do Estado na formação do professor. A demanda pela ampliação do acesso à Educação Básica para a população a partir dos anos de 1990, conjuntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, exigindo à formação superior do professor, favorecendo a expansão dos cursos de formação docente e, conseqüentemente, ampliando as políticas de formação docente no país.

Entre as políticas de formação docente promovida pelo governo nas últimas décadas que exerceram um impacto na formação do Licenciado em Ciências Sociais, destaca-se a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Programa de Iniciação a Docência (PIBID) e, mais recentemente, o Programa Residência Pedagógica.

Examinando a ação dessas políticas, observamos que elas são importantes para a expansão da Licenciatura em Ciências Sociais, por proporcionar a interiorização e ampliação do acesso ao curso por meio da UAB e, na aproximação do licenciado do seu ambiente de trabalho, proporcionando uma mudança na forma de olhar a escola, através de programas com o PIBID e a Residência Pedagógica.

A partir de 2008, com a promulgação da Lei nº 11.684, as Ciências Sociais letamente passam a considerar o ensino de Sociologia como campo de estudo, visto que o tema tornou-se pertinente no momento em que a disciplina estava obrigatória na Educação Básica. No entanto, no momento, nos deparamos com um quadro imposto pela legislação que mudou o status da Sociologia, voltando a uma situação anterior em que não há garantias de que ela se mantenha em sua forma disciplinar no Ensino Médio brasileiro. O desafio agora, nos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais e no Ensino Médio é manter a Sociologia / Ciências Sociais como disciplina escolar da Educação Básica, mas para isso o debate sobre a disciplina precisa ser mantido no campo acadêmico.

A formação tem um impacto direto sobre a questão do Ensino de Sociologia, definitivamente não é o único desafio que há de ser enfrentado para a consolidação do seu ensino na Educação Básica, mas sem o investimento no futuro professor dificilmente haverá superação dos problemas. Podemos notar que, os cursos que não valorizam a licenciatura tendem a fragilizar a formação docente para os licenciados em Ciências Sociais, pois não preparam para a docência ao colocar em lados opostos ensino e pesquisa, prática e teoria, resultando em professores não preparados para o cotidiano escolar. Portanto, se é pretensão das Ciências Sociais se manter como disciplinar escolar, o foco no desenvolvimento da formação dos futuros professores, para enfrentamento aos desafios ligados a permanência da disciplina na Educação Básica, é imprescindível.

### **1. A formação docente do professor de Sociologia em Alagoas**

Na Educação Básica Alagoana o processo de inclusão da Disciplina de Sociologia no currículo escolar começa em 1999, devido à presença dessa ciência no vestibular da UFAL, mas o primeiro concurso público para professor (a) de Sociologia somente foi realizado em 2005, com a abertura de 66 vagas efetivas. De 2005 para os dias atuais mais dois concursos públicos foram realizados, no entanto, Alagoas ainda tem um déficit grande de professores com a formação acadêmica requerida para atuar como professor (a) de Sociologia.

Atualmente no Estado de Alagoas a única agência formadora de professora que conta com o curso de Ciências Sociais é a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que passou a ofertar o curso em 1994 a partir da transição do antigo Departamento de Estudos Sociais para dar lugar ao Departamento de Ciências Sociais.

Em funcionamento desde o ano de 1994, o Curso de Ciências Sociais da UFAL teve sua implementação viabilizada a partir do movimento de extinção do antigo Curso de Licenciatura em Estudos Sociais, existente desde o ano de 1985, e visando a se adequar à nova política acadêmica da Universidade, inclusive com a adoção do sistema seriado anual como substituto ao sistema de crédito semestral até então em vigor. (SOUZA, MARINHO, GAUDÊNCIO, 2015).

A criação do curso de Ciências Sociais repercutiu em avanços em termo acadêmico para as Ciências Sociais em Alagoas (OLIVEIRA, FERREIRA E SILVA, 2014), no entanto, no processo de criação do curso à pesquisa ganhou espaço em detrimento do ensino, criando um curso mais voltado para à pesquisa ( SOUSA, MARINO, GAUDÊNCIO, 2015).

Antes de 2006 o curso de Ciências Sociais da UFAL oferecia a habilitação em bacharelado e licenciatura com um modelo que integrava no mesmo curso o bacharelado e a licenciatura, devendo o aluno a partir de sua escolha integrar ao seu currículo às disciplinas necessárias para à formação em uma das modalidades. A partir de 2006 — com a criação do Instituto de Ciências Sociais em substituição ao Departamento de Ciências Sociais — foi criando um currículo próprio para o curso de Licenciatura em Ciências Sociais, causando a separação total entre Licenciatura e Bacharelado em uma divisão que se conserva nos dias atuais.

No ano de 2006, em função da reforma institucional vivenciada pela UFAL e que criou o Instituto de Ciências Sociais em substituição ao antigo Departamento de Ciências Sociais, o Curso de Ciências Sociais passou por algumas mudanças, as quais eram necessárias, inclusive, para atender às exigências apresentadas pelos Pareceres CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001, e CNE/CES nº 1.363, de 12 de dezembro de 2001, pela Resolução CEPE/UFAL nº 32, de 14 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2001a, 2001b; UFAL, 2005), bem como em função das questões apresentadas durante o debate realizado no Fórum Nacional de Cursos de Ciências Sociais (UFAL, 2012) (SOUZA, MARINHO, GAUDÊNCIO, 2015).

As mudanças no processo formativo dos licenciados colocaram os profissionais que atuam no Ensino Superior diante de desafios e responsabilidades para com formação docente, a partir da necessidade do desenvolvimento de alternativas teóricas e práticas. No entanto, apesar dos avanços, persistiu uma pouca articulação entre os conteúdos específicos das Ciências Sociais e os conteúdos pedagógicos. Havia uma visão difundida no Instituto de Ciências Sociais de que as questões sobre a formação docente não eram importantes se comparado a outros campos de atuação do cientista social (SOUZA; MARINHO; GAUDÊNCIO, 2015).

Historicamente a formação de professores de Ciências Sociais é um tema negligenciado pelos departamentos de Ciências Sociais, em muito, devido à variação de status que a disciplina Sociologia apresentou na Educação Básica. O distanciamento com o Centro de Educação, responsável pela oferta de grande parte das disciplinas chamadas pedagógicas, portanto, repercutiu na continuidade de um desinteresse dos docentes dessa área pela Licenciatura.

A Resolução CEPE/UFAL nº 32/2005, fundamentada no atendimento das exigências do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), e da resolução CNE/CP nº 01/2002 e da Lei nº 9.394/96 (LDB), ao considerar a especificidade do processo de formação de professores, instituiu um conjunto de disciplinas comuns para todos os cursos de formação de

professores da UFAL, sendo estas: Organização do Trabalho Acadêmico; Projetos Integradores I, II, III, IV, V, VI e VII; Profissão docente; Política e Organização da Educação Básica no Brasil; Desenvolvimento e Aprendizagem; Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem; Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar e Estágio Supervisionado I, II, III, IV. Ficando estabelecido que a oferta dessas disciplinas caberia ao Centro de Educação.

Nesse contexto, os cursos de licenciatura se estruturavam, transferindo as disciplinas pedagógicas ao centro de educação, reproduzindo uma lógica de dicotomia entre bacharelado e licenciatura. No entanto, o Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas não conseguiu suprir a demanda das ofertas dessas disciplinas, resultando absorção da oferta da pelos cursos de licenciatura em um contexto que não estavam preparados (SOUZA; MARINHO; GAUDÊNCIO, 20015).

Resulta que, as disciplinas que antes eram competência do Centro de Educação, como: Organização do Trabalho Acadêmico, Profissão Docente, Pesquisa Educacional e Projetos Integradores passaram a ser ministradas pelos professores do Instituto de Ciências Sociais. O grande desafio posto a esse novo cenário é que os professores que passaram a ensinar essas disciplinas atuavam em áreas específicas, não tendo interesse pela temática do ensino de Sociologia. Portanto, o corpo docente do Instituto de Ciências Sociais teve que redirecionar seus esforços em razão das novas disciplinas que passaram a ser de sua competência.

Isso pode ter lavado a construção de um modelo de licenciatura que se estrutura nos cursos de bacharelado, pois havia uma carência de conhecimento prático e científico sobre a formação de professores de Sociologia para a Educação Básica entre o corpo docente do curso de Ciências Sociais. No contexto em que o curso de Licenciatura passa a ministrar disciplinas que antes eram de competência do Centro de Educação, apenas uma professora do instituto trabalhava com a temática do ensino de Sociologia (SOUZA; MARINHO; GAUDÊNCIO, 2015).

No ano de 2012 o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Sociais passa por reforma com o objetivo de adequar a proposta curricular do curso de modo a superar as dicotomias entre bacharelado e licenciatura. As mudanças e adaptações do PPP repercutiam o momento de presença da Disciplina de Sociologia de forma obrigatória na Educação Básica, demandando novos direcionamentos na formação dos futuros professores.

De acordo com a análise documental realizada observou-se que era necessária uma mudança nos projetos pedagógicos do curso, sendo esta uma demanda que além de cumprir exigências das novas normativas em vigor buscou apresentar uma nova estrutura ao curso que tomava a formação de professores como fundamento na organização curricular do curso, isso não significa que antes não tínhamos um curso que formava professores, mas que o mesmo tinha em sua estrutura pouco espaço para disciplina de caráter pedagógico, ou mesmo que trouxesse o ensino de Sociologia como cerne de suas organizações (ALCÂNTARA e GAUDÊNCIO, 2020).

No entanto, a parte do Projeto Político Pedagógico que propôs a articulação entre teoria e prática para o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para atuação como professor (a) de Sociologia aparece bem limitada. Nota-se que, o fato de ter disciplinas pedagógicas não significou o aprofundamento na reflexão das questões que envolvem a prática docente.

Os Projetos Integradores aparecem no Projeto Político Pedagógico (Matriz 2013) como atividades interdisciplinares propostas aos alunos do 1º ao 7º período do Curso de Ciências Sociais - Licenciatura. Ou seja, são atividades curriculares, práticas que favorecem a prática pedagógica e a interdisciplinaridade, conforme especificado no parecer n. 09 CNE/MEC de 8 de maio de 2001, o parecer 28/2001, a Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002 e a Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002. No entanto, pesquisa realizada por Silva e Medeiros (2018), demonstra que para a maioria dos alunos da licenciatura entrevistados os Projetos Integradores têm pouca importância na formação.

No ano de 2018 temos mais uma mudança na estrutura curricular do Curso de Ciências Sociais com a criação de novas disciplinas e o acréscimo de um semestre para a conclusão, fruto da incorporação da curricularização da extensão. O curso logo passou a apresentar uma nova estrutura; passando a ter uma carga horária 3582 horas compostas pelo Núcleo de Formação Geral, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação e Núcleo de Estudos Integradores.

Chama a atenção nessas novas mudanças o Núcleo de Estudos Integradores que reúne o Estágio, a extensão e os Saberes e Práticas em Ensino de Ciências Sociais, e tem como proposta a integração entre a formação teórica e prática, incentivando o debate nas questões relativas à formação prática e os desafios teóricos metodológicos da profissão. No entanto, isso não significa que todo corpo docente da Licenciatura em Ciências Sociais tenham interesse nas questões de ensino.

Nas Reformas Curriculares dos Cursos de Licenciatura já vem a algum tempo mostrando interesse na construção de uma relação entre teoria e prática na formação de professores, demandado pela exigência das novas normativas em vigor (OLIVEIRA; BARBOSA, 2013).

A discussão em torno da presença das Ciências Sociais na educação brasileira vem, há algum tempo, sendo problematizada. Com a reintrodução da disciplina de Sociologia nos currículos escolares das séries do Ensino Médio da Educação Básica, visualizamos um momento em que existe investimento em pesquisas em torno da questão do ensino de Sociologia/Ciências Sociais, bem como uma expansão dos cursos de licenciatura nessa área. Esse cenário nos permite ponderar acerca da necessidade de repensarmos o modo pelo qual a formação docente está sendo pensada e vivenciada, especialmente no universo do Ensino Superior. (SOUZA; MARINHO; GAUDÊNCIO, 2015, p.68)

Entretanto, ainda que tenha um direcionamento nas diretrizes curriculares para essa articulação, na prática, o redirecionamento pode não ocorrer. As disciplinas comuns a Licenciatura e ao Bacharelado têm uma predileção metodológica para com a formação bacharelesca, não reconhecendo que a Licenciatura em Ciências Sociais tem especificidades que a distingue do bacharelado no que tange o modo de lidar com a teoria. Apesar das disciplinas teóricas serem necessárias e devem estar presentes na formação docente, sabemos, também, que é preciso ensinar e preparar o futuro professor para mobilizar o conhecimento adquirido teoricamente para o público do Ensino Médio. No entanto, como às aulas tendem à está voltadas apenas para um direcionamento para a prática da pesquisa, os alunos que futuramente terão que transpor esses conteúdos para o público do Ensino Médio, não são pensados, fazendo com que esse processo interfira na carreira profissional do licenciado.

A Licenciatura deve preparar para os desafios da docência construindo um equilíbrio entre teoria e prática, no entanto, um dos maiores problemas na formação dos professores de Sociologia é o distanciamento com a escola — campo de trabalho para o qual está formando o licenciado — demonstrando à fragilidade na formação dos professores. Nota-se que, as lacunas causadas pela falta dessa articulação e diálogo tornam o desafio da profissão docente ainda maior, visto que o professor precisa aprender os saberes que envolvem especificamente a Sociologia enquanto disciplina escolar.

Percebe-se que o grande desafio que se coloca para o curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFAL é a criação de uma articulação e diálogo entre o Instituto de Ciências Sociais, o Centro de Educação e as escolas da Educação Básica, ofertando uma efetiva relação entre teoria e prática na formação dos futuros professores. Para que a formação

seja plena deve ser pensada e voltada para o campo de atuação profissional, no caso da Licenciatura em Ciências Sociais, para as escolas da Educação Básica.

As disciplinas teóricas que envolvem o conhecimento de Sociologia, Antropologia e Ciências Políticas têm maior prestígio em relação às pedagógicas. Porém, não podemos esquecer que se trata de um cenário em transformação, que vem ganhando espaço. A que se ressaltar que o curso de Ciências Sociais (UFAL) vem passando já há algum tempo por mudanças que vêm possibilitando uma ampliação da discussão sobre a docência na Educação Básica.

No ano de 2015 foi criado o Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências Sociais, vinculado ao CNPQ, tendo como direcionamento pesquisas voltadas ao ensino. Nota-se que, uma maior dedicação à formação docente vem aumentando o número de docentes que passaram a desenvolver pesquisas no campo da educação, criando uma articulação entre ensino e pesquisa no Instituto de Ciências Sociais que vem contribuindo para a construção de um conhecimento prático e científico sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica.

A participação do curso em programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID, e a Residência Pedagógica vem agregando a formação dos licenciados. Estes programas, ao propor estimular a relação entre universidade e escola, professores (as) e alunos universitários e professores (as) da Educação Básica, vêm proporcionando significativa contribuição à formação dos futuros professores de Sociologia, sendo uma grande conquista para os cursos de Licenciatura em Ciências Sociais.

No entanto, para muitos alunos da Licenciatura em Ciências Sociais o estágio o ainda é o principal, se não o único espaço de integração entre teoria e prática. Como parte integrante dos cursos de licenciatura no nível superior o “estágio possui enquanto grande trunfo a capacidade de trazer o professor em formação para a realidade cotidiana da Escola, conhecer seus trâmites, sua dinâmica, os processos de interação que lá ocorrem, e, principalmente, observar e desenvolver uma prática docente em sua área de formação” (OLIVEIRA; BARBOSA, 2013, p. 145).

Desta forma, compreendemos que a experiência do Estágio Supervisionado em Ciências Sociais (entre 2016 e 2018), em duas escolas do município de Matriz de Camaragibe, no Estado de Alagoas, é um campo fértil para fazer uma breve reflexão sobre a relação entre a formação prática e teórica do licenciado em Ciências Sociais.



## **RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRICULAR EM LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS: O QUE DIZ O ESTÁGIO SOBRE A PRÁTICA**

A partir do quarto período do curso de Ciências Sociais na modalidade licenciatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) os discentes são integrados de forma obrigatória a Disciplina de Estágio Supervisionado, cujo objetivo é conceder os conhecimentos relacionados à prática profissional do licenciado em Ciências Sociais a partir da construção de uma integração entre teoria e prática.

Considerando o distanciamento existente entre a universidade e as escolas, o estágio é um espaço importante na formação docente por permite o contato direto com a realidade cotidiana do que é o ensino da disciplina de Sociologia nas escolas de nível médio brasileira. É um espaço de aprendizagem diferente da sala de aula das universidades, pois é uma aprendizagem que acontece em ação.

No caso da disciplina de Sociologia, que tem um cenário, em termos nacionais, em que a maioria dos professores regentes não tem formação específica no campo das Ciências Sociais é, quando formados, estão isolados — dificultando a construção de diálogos—, a troca de experiência entre professor regente e estagiário é de suma importância para o crescimento profissional do professor e do estagiário por permitir aprendizados e reflexões.

Nota-se que, o estágio permite conhecer o público que compõe a escola, os desafios da disciplina, os desafios da prática docente, pensar nos melhores métodos, construir uma troca com as professoras e conhecer o campo de atuação tendo, assim, uma melhor preparação para a carreira docente.

O estágio se constitui por momentos que contemplam observações das escolas — locus de realização das atividades práticas referentes à Disciplina de Sociologia —, das salas de aula, do comportamento dos alunos em relação às aulas, das metodologias adotadas pelas professoras para ministrar às aulas e por último o planejamento e a prática docente.

Todos esses momentos se constituem em uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educativas. Portanto, o método adotado é a observação de campo participante, onde é permitido vivenciar pessoalmente a docência e o cotidiano escolar; participando e procurando entender as ações no contexto das situações observadas. Mas, também, é adotada a entrevista, como uma forma de coleta de dados.

## 1. Considerações sobre as escolas e seus espaços físicos

Durante a graduação tive a oportunidade de através da Disciplina de Estágio Supervisionado de conhecer duas escolas da rede pública do município de Matriz de Camaragibe, Alagoas. O município, segundo dados do IBGE (2010), tem uma população estimada em 24. 627 habitantes e fica a cerca de 78 km da capital de Alagoas, Maceió, o que é relativamente próximo. Seu nome tem a seguinte origem: Matriz porque no tempo da guerra dos holandeses já era pertencente à freguesia de Porto Calvo, camaragibe, devido a uma erva abundante na região denominada camará.

A economia do município se baseia na indústria (açúcar e álcool), agricultura e pecuária e no funcionalismo público. Em 2019, o salário médio mensal era de 1.4 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 16.2%. Observando essas informações, destaca-se a exploração dos cortadores de cana, que trabalham por longos períodos em condições precárias.

As escolas lócus da prática do estágio no qual se refere este trabalho foram as escolas Estadual Professora Maria Antônia de Oliveira Santos, localizada na Avenida Antônio Manoel dos Santos - Centro, Matriz de Camaragibe – AL e, Estadual Saturnino de Souza, localizada na Av. Gov. Luís Cavalcante, 400 - Centro, Matriz de Camaragibe - AL, . Nessas escolas foram feitas algumas análises do espaço físico, visto que, as condições de trabalho do professor influenciam no processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, o estágio é compreendido, nesse primeiro momento, como um laboratório, onde há a possibilidade da construção de aprendizados.

Ambas as escolas recebem alunos que provém geralmente das escolas da rede pública municipal de ensino, uma vez que ao concluir o Ensino Fundamental precisam ingressar no Ensino Médio. O cenário no qual as escolas estão inseridas caracteriza-se como uma cidade formada por alguns conjuntos habitacionais que apresentam baixos índices sócio-econômicos e culturais.

O primeiro estágio teve início em 10/ 08/ 2016 e se estendeu até 28/ 09/ 2016 na Escola Estadual Professora Maria Antônia de Oliveira Santos. Em um primeiro momento foram feitas algumas observações do espaço físico e material da escola. No ano de realização do estágio, a escola funcionava nos três horários e, ofertava três modalidades de ensino:

Ensino Médio Integral, Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), a última exclusivamente no turno da noite.

Com um corpo discente de 856 alunos matriculados nas diversas modalidades de ensino no ano de 2016, à escola contava com dezenove turmas de primeira a terceira série do ensino regular e do ensino na modalidade integral e, quatro turmas do primeiro ao quarto período da Educação Para Jovens e Adultos (EJA).

Com relação à estrutura física, no momento de realização do Estágio, a escolar contava com 14 salas de aulas divididas em dois andares, das quais apenas 11 estavam em funcionamento. O interior dessas salas era formado por carteiras, mesa para o professor e quadro, mas não havia climatização do ambiente e a iluminação “deixava a desejar”, além de algumas salas estarem com as portas e carteiras quebradas e as paredes rabiscadas.

A escola tinha ainda auditório amplo, biblioteca — com um razoável acervo de livros —, sala para o grêmio, laboratórios de ciências e de robótica, quadra poliesportiva, amplo refeitório, cozinha, despensa, sala dos professores, da coordenação, da direção, almoxarifado, banheiros e pátio para recreação.

O laboratório de informática estava desativado. Os poucos computadores do local encontravam-se sucateados junto com os demais objetos, como cadeiras e mesas. Apesar da escola disponibilizar o uso da internet para uso dos alunos, eles não podiam fazer pesquisas nem estudar no laboratório de informática por não existirem condições de uso do espaço.

As salas da secretária, da direção, dos professores e da coordenação ficam na entrada do prédio, onde uma grade separa da parte central. Havia na escola, também, um elevador que deveria atender as necessidades dos alunos com alguma deficiência, mas aparentemente encontrava-se desativado. Nota-se que, apesar de no ano de realização do estágio não haver alunos matriculados com deficiência, a questão da acessibilidade merece atenção no desenvolvimento do estágio, visto que o aumento da demanda desse público trouxe para as escolas desafios também estruturais que merecem ser colocados em pauta no processo de total inclusão da pessoa com deficiência.

A quantidade de funcionários referente aos serviços gerais era insuficiente para o tamanho e a necessidade da escola. Os três turnos contavam apenas com um vigia efetivo, cinco merendeiras (duas eram efetivas e três contratadas temporariamente) e três auxiliares de serviços gerais. Composto o quadro de funcionários, havia ainda dois agentes

administrativos, dois secretário, além do diretor-geral, diretor-adjunto e a coordenadora pedagógica.

No momento do estágio só tive acesso ao número de professores que atuavam no turno da manhã. Segundos os dados repassados pela escola, no ano de 2016 vinte e quatro professores trabalhando no horário matutino, dos quais dezesseis tinham contrato temporário e 8 eram efetivos.

No ano de 2018, entre as datas de 07 / 03 e 02/ 05 retornei a mesma escola para um novo estágio, portanto só pontuarei aqui as mudanças encontradas nesse segundo estágio na escola. Naquele momento, a escola tinha passado por reformas. As salas de aula foram restauradas e climatizadas, o laboratório de informática foi equipado, foram realizados serviços de pintura, reformas nos banheiros e uma pequena modificação no espaço que fica a secretária, sala dos professores, direção e coordenação.

Além das reformas estruturais, a escola que antes ofertava o Ensino Regular, o Ensino em Tempo Integral e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), passou a ofertar apenas duas modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Ensino Médio em Tempo Integral, tornando-se uma das únicas instituições da região a ofertar essa modalidade de ensino.

No ano de 2018 a escola tinha quatro turmas de primeira série, duas turmas de segunda série e duas turmas de terceira série do Ensino Médio em tempo integral, com número de alunos que variavam entre 19 e 46 por turma. Com um total de 512 alunos matriculados, dos quais 342 estavam no Ensino Integral e 170 na Educação de Jovens e adultos, a escolar apresentava uma diminuição nas matrículas se comparado ao ano de 2016, provavelmente em decorrência do fim da oferta da modalidade de Ensino Regular.

No que se refere ao corpo docente, podemos notar que o total de professores que atuam no ensino em tempo integral e EJA no momento da realização do Estágio chegava a cerca de 30 profissionais, dos quais apenas 12 eram efetivos, contrastando com o número aproximado de 18 docentes contratados para cargos temporários. Portanto, o quadro verificado no primeiro Estágio persistiu, com um grande número de professores em cargos temporários de monitores contratados pelo Estado.

Outro problema encontrado e que com o início do ano letivo o quadro de professores não estava completo, de forma que, nas semanas que sucederam o estágio, o quadro de horários referente às aulas mudou cerca de cinco vezes. Isso aconteceu porque a cada vez que um novo professor chegava à escola os horários tinham que ser adaptados para abarcar a

disponibilidade dos professores em estar na escola, pois muitos atuavam em outras instituições.

Ademais, o que se tem a ressaltar sobre a estrutura da instituição escolar é que, no ano de 2016 encontramos um cenário mais problemático, no entanto, ao retornar em 2018 algumas mudanças positivas aconteceram. Percebe-se que a escola passou a atender as necessidades básicas no que concerne a estrutura de uma escola, no entanto, ainda deixa a desejar quando o assunto é escola em tempo integral, por não disponibilizar espaço para descanso, banheiros adequados e refeitório que comporte todos os alunos matriculados. A carência por profissionais ainda persistiu, assim como o número de professores contratados continuou maior que o de professores concursados.

Os estágios II e III foram realizados entre 30 / 03 / 2017 a 19 / 05 / 2017 e 05 / 10 / 2017 a 19 / 05 / 2017 na Escola Estadual Saturnino de Souza. Iniciando a partir da análise do espaço físico da escola, podemos destacar que no ano de 2017 ela tinha dez salas de aula que atendiam alunos do Ensino Fundamental e Médio, cozinha, almoxarifado, sala dos professores, da secretaria, da direção, espaço para a sala de informática, sala de leitura, pátio interno, externo e banheiros.

A sala dos professores conta com uma mesa, algumas cadeiras, armários e alguns livros espalhados. A maior concentração de professores nesta sala costuma ocorrer durante o intervalo. Durante o tempo em que estavam reunidos os docentes costumam falar sobre questões relacionadas ao seu cotidiano escolar e, também, sobre questões relacionadas a escola e aos próprios alunos.

No momento da realização dos estágios a escola possuía uma estrutura física deficiente e precária, ao ponto de algumas salas de aula não possuírem energia por problemas na instalação. Foi observado nas demais salas de aula, que as instalações físicas estavam bastante danificadas, aparentavam problemas relacionados a ventiladores, portas, iluminação e pintura que afetava diretamente a qualidade da educação ao influenciar o desempenho de alunos e professores.

A sala de leitura era desorganizada, com livros didáticos espalhados, algumas caixas lacradas, baús com livros, mesas e cadeiras empilhadas. A estrutura era insuficiente para atender as necessidades dos alunos e professores, precisando de reformas urgentes. A escola não possui laboratório de informática, de ciências, biblioteca ou quadra esportiva, o que dificultava o trabalho dos professores.

O número de alunos matriculados nos anos finais Ensino Fundamental e do Ensino Médio eram de 759 alunos, sendo 323 alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e 436

alunos no Ensino Médio. No turno da manhã, a escola possuía dez turmas do Ensino Fundamental e Médio, com números de alunos que variavam entre 37 e 46 em cada sala de aula.

A instituição escolar contava ainda com um quadro de funcionários compostos por dois merendeiros, um vigia, dois agentes administrativos e um secretário, além do diretor-geral, diretor-adjunto e a coordenadora pedagógica. Um problema encontrado foi refere-se à falta de funcionários que cuidam da limpeza. Normalmente, a limpeza era feita por voluntários que recebiam autorização para vender lanches durante o intervalo e, em troca faziam a limpeza do pátio. Com um quadro de funcionários insuficiente para a manutenção da escola, muitas vezes o ambiente se mostrava inadequado para funcionamento, chegando a afetar o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Com relação ao quadro de professores, dos quinze que atuavam com o Ensino Médio no horário da manhã, quatorze eram monitores contratados temporariamente pelo Estado e apenas um efetivo, ou seja, 93% do quadro docente eram contratados temporariamente. No caso da Disciplina de Sociologia a escola contava com duas professoras, mas todas contratadas pelo Estado de forma temporária.

Assim como a instituição escolar anterior a Escola Saturnino de Souza, estava passando por uma fase de mudanças, ao deixar de ofertar os anos finais do Ensino Fundamental para ofertar o Ensino Médio, com o objetivo de atender a demanda do município. No entanto, a estrutura mostrava-se insuficiente para atender as necessidades da escola. Precisa-se de reformas urgentes, visto que as condições da escola chega a afetar o funcionamento.

Conclui-se que, já no primeiro Estágio foi possível notar que a estrutura das escolas influenciava diretamente na dinâmica, não só do ensino de Sociologia, mas para qualquer disciplina. A sala de aula é o principal espaço da escola que deve ser organizado para o desenvolvimento das atividades escolares, pois é nela onde acontecem as relações de ensino-aprendizagem. No entanto, é na sala de aula que os maiores problemas apareceram, como, por exemplo, a superlotação e más condições estruturais.

As escolas onde os estágios foram realizados contam com estruturas insuficientes para atender a necessidade da modalidade de ensino ofertada. Muitas vezes o ambiente se mostrou inadequado para funcionamento, com carência de funcionários, estrutura física precária e um quadro de professores monitores contratados pelo Estado que contrasta com o número de professores efetivos.

Uma instituição escolar para garantir o processo de ensino-aprendizagem, seja da Disciplina de Sociologia, ou qualquer outra, necessita de boas instalações e materiais de qualidade, profissionais capacitados, professores instruídos e valorizados e alunos respeitados. No entanto, essa é uma realidade difícil de ser encontrada na educação pública brasileira.

## **2. O professor (a) da disciplina de Sociologia**

Para a realização dos estágios em Ciências Sociais foram investigadas três professoras que atuam no Ensino Médio de duas instituições escolares localizadas na cidade de Matriz de Camaragibe, Alagoas, nos anos de 2016, 2017 e 2018. No decorrer desse processo foram feitas análises sobre a formação, tempo de serviço, carga horária de trabalho e as maiores dificuldades encontradas como professor de Sociologia.

### **2.1 Perfil das professoras**

A primeira professora é graduada desde 2009 em Pedagogia pela UPE, com polo em Barreiros, Pernambuco, e pós-graduada em psicopedagogia no ano de 2012 pela FAMASUL, com polo em Palmares, Pernambuco. Dos dez anos que atua como profissional da educação, cinco é como professora da Disciplina de Sociologia da Escola Estadual Professora Maria Antônia de Oliveira Santos.

Antes de atuar só como à Disciplina de Sociologia, ela já atuou no processo de alfabetização com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e com o ensinar Artes, Religião conjuntamente com a Sociologia para complementar a carga horária semanal. Em 2016, ela estava apenas com a disciplina de Sociologia, com uma carga horária de 30 horas aulas semanais na Escola Professora Maria Antônia de Oliveira Santos.

A segunda professora é graduada em Ciências Sociais na modalidade Bacharelado pela Universidade Federal de Alagoas, com cede em Maceió, Alagoas e; em História, na modalidade Licenciatura, pelo CESMAC, com cede em Maceió, Alagoas, além de ter pós-graduação em psicopedagogia pela FACOL.

No tocante ao tempo de atuação como professora, ela tinha 32 anos de serviço, dos quais como professora da Disciplina de Sociologia. No momento de realização do estágio, ela tinha uma carga horária semanal de 30 horas aulas, divididas entre as disciplinas de História e Sociologia. Mas também atuava em outro município, como professora de História dos anos finais do Ensino Fundamental.

A terceira professora é graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano, com polo em Maceió, Alagoas. Concluiu sua graduação em 2014, mas antes atuou por 20 anos, com a formação no magistério, como professora da Educação Infantil. É a que a menos tempo trabalha como professora da Disciplina de Sociologia. No momento da realização do estágio ela tinha apenas um ano e meio de experiência profissional na área.

Há uma variação significativa com relação ao período onde as professoras pelas quais passei durante o estágio realizaram seus cursos superiores, variando entre as décadas de 1990, 2000 e 2010, o que implica dizer que tais docentes, em algum grau, pertencem a diferentes gerações pedagógicas.

No caso das duas primeiras professoras citadas neste trabalho, quando ingressaram na universidade, o ensino de Sociologia ainda estava ausente da Educação Básica em caráter nacional. Pode-se dizer que, para elas a atuação como professora de Sociologia não surgiu como algo planejado. O encaminhamento para a carreira docente como professora da disciplina foi uma construção que se deu posteriormente com as mudanças vivenciadas na escola. No caso da última professora, no momento de ingresso no seu curso superior, a Sociologia já estava presente na Educação Básica, mas sua graduação em pedagogia não colocava o ensino da disciplina como possibilidade objetiva desde o curso da graduação.

Dentre as professoras pesquisadas durante o Estágio apenas a última professora não possuía formação continuada. Mas, mesmo entre as que tinham formação continuada, os cursos não estavam voltados para a área das Ciências Sociais. Portanto, não há entre as professoras complementação pedagógica para lecionar à Disciplina de Sociologia, visto que, às formações continuadas estavam voltadas para outras áreas do conhecimento.

## **2.2 Recursos e metodologias adotadas nas aulas pelas professoras da Disciplina de Sociologia**

Os recursos usados para ministrar às aulas eram compostos por pincel, quadro e o livro didático, identificado como o mais importante recurso para as professoras. Podemos deduzir que para as três professoras às aulas sempre foram centradas no livro didático, sendo estes a principal referência em aula.

Isso se deve ao tempo escasso de planejamento e aula, além da dificuldade de acessar recursos didáticos para o ensino da Sociologia. O (não) acesso aos recursos didáticos da disciplina pode estar relacionado à falta de uma formação adequada, o que dificulta o

reconhecimento e a elaboração de recursos didáticos que podem ser usados para as aulas da disciplina.

A metodologia de ensino adotada pelas três professoras foi a da leitura dos capítulos do livro didático e resolução de questões sobre a temática trabalhada, além de algumas explicações superficiais sobre o conteúdo contido no livro. Neste contexto, o livro didático era reproduzido sem qualquer reflexão e preocupação sobre o conteúdo. Portanto, a estratégia adotada nas aulas era a metodologia tradicional de aulas expositivas, onde o conteúdo é explicado e fica a cargo do aluno aprender o que foi dito para conseguir atingir a meta escolar.

A circunstância das professoras regentes não serem formados em Licenciatura em Ciências Sociais por muitas vezes limitou o processo de ensino-aprendizagem. Durante as aulas acompanhadas foi possível notar dificuldades das professoras com alguns conteúdos, principalmente quando precisavam trabalhar os clássicos da Sociologia/ Ciências Sociais. Nota-se que, quando a disposição da aula tinha como alvo os conhecimentos típicos das Ciências Sociais, elas tinham maior dificuldade. Esse cenário acontecia porque elas eram cobradas a responder questões cujas respostas estavam muito além da sua formação.

As professoras sentiam-se mais a vontade em trabalhar com temas que estão no cotidiano dos alunos ou na mídia por ser de mais fácil compreensão, no entanto, isso fazia com que por muitas vezes às aulas estivessem marcadas pelo senso comum. Também foi possível identificar entre as professoras uma falta de clareza sobre a interpretação da finalidade da disciplina de Sociologia na Educação Básica. Normalmente, atrelava-se a Sociologia como tendo por finalidade formar para a cidadania.

Vê-se que a experiência na docência em Sociologia pode colaborar para a compreensão dos conteúdos da disciplina. Durante o Estágio notamos que a segunda professora é a que há mais tempo ensina a Disciplina de Sociologia e é, também, a única com formação em Ciências Sociais na modalidade bacharelado, o que poderia indicar uma maior experiência profissional, no entanto, neste caso, observamos que o tempo de atuação e a formação não representou uma menor dificuldade.

Segundo Ribeiro e Sarandy (2012) só será possível uma aprendizagem significativa da percepção sociológica se os alunos têm contato direto com especialista da área, no entanto, saber a teoria não é o bastante para ser professor(a).

Essas observações podem ser um indicativo de que há um comprometimento da finalidade da disciplina nas instituições escolares, visto que as professoras não graduadas em Licenciatura em Ciências Sociais têm mais dificuldade no domínio dos conteúdos da disciplina. No entanto, não se trata apenas da qualidade das aulas ministradas, mas também as condições de trabalho as quais estão submetidas os profissionais da educação.

Como disciplina do Ensino Médio, a Disciplina de Sociologia pode contribuir para o conhecimento do aluno sobre a sociedade e sobre as relações existentes nela, no entanto, é essencial o desenvolvimento da capacidade de compreender essas relações através do senso crítico, sendo de competência do licenciado em Ciências Sociais levar o aluno ao senso crítico por possui um conhecimento que um professor de outra área não tem. Portanto, a formação em Licenciatura em Ciências Sociais é um fator importante para a atividade docente. No entanto, como revela o Estágio, isso não ocorre, basta ver que as professoras não são formadas em Licenciatura em Ciências Sociais e, quando, formadas ainda tem uma carência na formação no que se refere aos aspectos pedagógicos.

### **2.3 Condições de trabalho**

A professora da Disciplina de Sociologia da Escola Estadual Saturnino de Souza possuía no ano de 2017 uma hora aula em cada turma que ensinava, visto que a escola ofertava o Ensino Médio Regular. As professoras da Disciplina de Sociologia da Escola Estadual Professora M<sup>a</sup> Antônia de Oliveira Santos possuíam duas horas aulas semanal em cada turma, visto que a escola ofertava o Ensino em Tempo Integral.

Normalmente, o número de turmas que as professoras lecionavam variava entre dez e vinte turmas semanalmente, dependendo da modalidade de ensino adotada pelas escolas. Com turmas superlotadas, essas professoras tinham um grande volume de trabalho que extrapolava o tempo em sala de aula. Situação que dificultava o planejamento para as aulas e, conseqüentemente, o trabalho docente.

Outro problema é a pluralidade de disciplinas que as professoras lecionavam, como aconteceu com a segunda professora, que lecionava a Disciplina de Sociologia e História na Escola Estadual Saturnino de Souza. Às aulas de Sociologia para ela se revelavam como atividade complementar, nesse contexto, havia uma maior dificuldade de se construir um autorreconhecimento como professora de Sociologia.

Entre as professoras foi constatado que todas eram contratadas pelo Estado em designação temporária e, portanto, estavam submetidas a um elo de emprego frágil. Tal fenômeno corrobora para a precarização do trabalho docente, considerando que o Estado aumenta a contratação temporária com a finalidade de reduzir gastos, visto que os professores monitores recebem salários menores.

O lugar que à disciplina de Sociologia ocupava nas escolas que o estágio foi realizado e no próprio imaginário de professores e alunos também revela ser um problema. Nota-se que, a história da disciplina de Sociologia no currículo escolar provoca uma desvalorização de sua presença. Durante o estágio foi perceptível, apesar de velado, a hierarquização das disciplinas. À disciplina de Sociologia, portanto, apresentava pouco prestígio quando comparada com outras mais tradicionais no currículo escolar. Havia, também, uma maior evasão e dispersão nas aulas de Sociologia, além de uma compreensão que circulava entre os professores de que o ensino da disciplina pode ser mais facilmente assumido por profissionais sem formação na área.

De maneira geral, as escolas Saturnino de Souza e Maria Antônia não mostravam interesse pela disciplina, mostrando um desconhecimento por parte dos professores e alunos quanto às exigências do seu conteúdo e da importância para a formação dos alunos.

O Estágio revelou um conjunto de fatores que comprometem a prática docente dos professores da Disciplina de Sociologia que atuam nas escolas de nível médio do município de Matriz de Camaragibe, mostrando a precariedade na formação e nas condições de trabalho docente na disciplina. No entanto, não é uma realidade diferente de outros contextos estaduais e mesmo nacional. Nota-se que, além da má qualidade da educação pública e das condições de trabalho, no trabalho do professor de Sociologia existe um desafio próprio relacionado com o histórico da Sociologia no currículo escolar da Educação Básica.

### **3. Considerações sobre a prática docente no Estágio Supervisionado**

A observação da metodologia das professoras proporcionado pelo Estágio nós coloca para pensar a nossa própria prática enquanto professor em formação. Ao estar como observadora de todos os processos que constituem as aulas da Disciplina de Sociologia, além de analisar à prática das professoras, fui colocada diante da necessidade de refletir sobre que professor (a) desejo ser.

No estágio a etapa da aula prática envolveu discussões com as professoras titulares para a construção de planos de aula para auxiliar as intervenções a partir do reconhecimento do planejamento como algo que antecede a prática docente e que constitui uma importante fase nas atividades realizadas no Estágio.

O referencial para a construção dos planos de aula é realidade na onde as escolas estão inseridas, considerando as dificuldades materiais e a compreensão do público ao qual se destina às aulas. Nesse processo, o contato anterior, através da observação, dá a base para ter um conhecimento prévio sobre a realidade da sala de aula. A observação permite conhecer o público da escola, onde está a maior dificuldade no aprendizado, pensar os melhores métodos e construir uma troca entre os professores (as) e o estagiário (a) para que assim possa associar o conhecimento que vem da teoria para a realidade prática.

Uma preocupação que surge durante o planejamento é referente à construção da mediação entre os conteúdos que precisam ser ensinados e os alunos que precisam aprender. É preciso encontrar os recursos necessários para estimular a disposição dos alunos para o estudo, mobilizando metodologias e técnicas para apresentação, de modo que os alunos compreendam e consigam construir conhecimentos.

As professoras de Sociologia das instituições escolares onde foram realizados os Estágios não reconheciam a necessidade do planejamento. Para elas, o planejamento é um mero ato burocrático e mecânico. Nesse cenário, o planejamento dessas professoras se tornava um ato de reprodução de conteúdos, sem uma reflexão prévia.

Nota-se que, o planejamento é um processo que deve resultar em planos que deem suporte ao professor no processo de ensino. É um aspecto articulador da teoria e prática que auxilia a ação do professor na sala de aula. Ele representa uma reflexão teórica sobre a realidade educacional, assim torna-se importante na organização e coordenação da ação do professor.

Para mim, enquanto estagiária, os planejamentos se constituíram em um momento de insegurança e ansiedade, mas que permitiu uma reflexão no que concerne a prática do professor desde quando planeja a sua aula, por permitir reconhecer que “o professor tem que estar consciente daquilo que vai lecionar, ele deve ter uma estratégia sólida e preparada antes de ir à sala de aula” (LOURENÇO, 2008, p.80).

### **3.1 As regências**

Nos últimos dois estágios foram realizadas regências com alunos da primeira a terceira série do Ensino Médio. As aulas duraram entre uma e duas horas, conforme a modalidade de ensino adotada pela escola. Nesses momentos, pude sentir a sensação de ser professora de Sociologia na Educação Básica. Foi um importante momento em que os medos em relação à docência ficaram mais evidentes, mas foi também um momento de descobertas e aprendizados que foram de fundamental importância para a minha formação.

Antes das regências pude observar a prática docente das professoras titulares da Disciplina de Sociologia nas escolas em que estive presente como estagiária, foi quando pude analisar os obstáculos e dificuldades da carreira de professor (a) de Sociologia na Educação Básica. O período de regência se deu nos estágios III e IV, foi um momento de descobertas, novos aprendizados e do surgimento de novos questionamentos sobre a minha prática.

Em ambas as escolas as professoras proporcionaram autonomia para a escolha dos temas das aulas, mas considerando os conteúdos pré-determinados pelas instituições escolares. Portanto, nessa etapa foi considerado o plano de curso desenvolvido pelo professor(a) titular, uma vez que não podemos chegar com qualquer assunto.

Para essas aulas foi preciso construir um conhecimento que antecedeu a prática, preparando previamente o melhor método de ensino a ser trabalhado para atingir o objetivo proposto. As aulas foram, em suma, expositivas, mas foram usadas músicas, filmes, jornais como recursos para uma análise sociológica. Buscamos, também, construir uma articulação entre conceitos, temas e teorias como proposto como princípio metodológico pelas Orientações Curriculares Nacionais.

Uma insegurança durante as aulas foi em relação a esbarrar no senso comum ou torná-las conceituais e teorias demais ao ponto de não fazer o aluno compreender o que estava sendo proposto. Uma preocupação que surgiu foi referente à construção da mediação entre os conteúdos que precisam ser ensinados e os alunos que precisam aprender. Foi preciso encontrar os recursos necessários para estimular a disposição dos alunos para o estudo, mobilizando metodologias e técnicas para apresentação, de modo que os alunos compreendessem e alcançassem os conhecimentos.

Entre alguns dos temas abordados durante as regências nos estágios temos: Etnocentrismo e Relativismo Cultural, Trabalho e Classes Sociais, O Conceito de Poder, Indústria Cultural, Classe e Estratificação, Desigualdade Social e Trabalho, Direitos

Humanos, Democracia e participação Política. Foram propostas aulas que procuraram estabelecer uma aproximação com a experiência dos alunos, podendo através das reflexões chega à compreensão que queríamos, mas tendo em mente que a teoria sociológica não poderia ser deixada de lado. Portanto, apresento aqui resumidamente para efeito de uma reflexão as descrições de algumas das regências realizadas no decorrer dos estágios, a partir do reconhecimento da prática como um momento de aprendizagem.

Aula: etnocentrismo e relativismo cultural.

Descrição: foi trabalhando com os alunos o conceito de etnocentrismo, explicando superficialmente sobre a teoria evolucionista e trazendo questões do cotidiano dos alunos para eles conseguirem compreender. Como recurso didático os alunos leram o texto: “Sonacirema”. Também foram feitas algumas perguntas para os alunos para a partir das respostas fazer uma breve exposição sobre relativismo cultural, trabalhando, também, questões relacionadas ao preconceito e a como nós enquanto indivíduos vemos o outro. A aula teve duração de uma hora.

Aula: classe e estratificação social

Descrição: como a escola ainda não disponibilizou o livro didático para os alunos, foi escrito um resumo sobre a aula no quadro. Posteriormente, foi exposto para alunos as definições de classe e estratificação social, buscando apresentar como as relações de classe estão presentes no decorrer da história e como ela se apresenta na atualidade, mobilizado os conceitos de Marx e Weber para tal exposição. Os alunos foram incentivados a participar através de algumas perguntas dirigidas a eles como, por exemplo: quais condições levam alguém a ter uma posição menos privilegiada na sociedade? Você si percebe em uma sociedade dividida em classes sociais? Como você visualiza a diferença entre as classes sociais no seu cotidiano? Já percebeu que na sociedade estamos marcados por uma diferença de classes? O status, a riqueza e o poder interfere na posição que você ocupa socialmente? A aula teve duração de duas horas.

Aula: desigualdade social

Descrição: a aula começou com uma pequena atividade, onde os alunos deveriam individualmente responder alguns questionamentos. Os questionamentos foram os seguintes: para você o que é ser “alguém na vida”? O que é necessário realizar para ser “alguém na vida”? Quem das pessoas que você conhece “cresceu na vida”? Na sua opinião, porque

existem pessoas que não “cresceram na vida”. Por que não são consideradas “alguém na vida”? Posteriormente os alunos foram incentivados a formar um círculo e expor as respostas das perguntas para os demais colegas. O objetivo era através da resposta pensar a desigualdade social, buscando nas suas respostas questões a ser desconstruídas. A partir do discurso dos alunos foi possível puxar um gancho para pensar à desigualdade social, apresentado diferentes fatores que podem contribuir para que se perpetue a desigualdade na sociedade. A aula teve duração de 1 horas.

#### Aula: o trabalho”

Descrição: foi exibido o filme “O preço do amanhã”. Esse filme permitiu pensar os conceitos de alienação, divisão social do trabalho e mais-valia, segundo teoria do autor Karl Marx. No filme “O preço do amanhã” o protagonista, interpretado por Justin Timberlake, se vê em um sistema onde tempo é dinheiro, de forma que para que ele sobreviver tem que trabalhar diariamente por seu tempo de vida, enquanto os ricos vivem para sempre. Certos fragmentos do filme permitiu exemplificar alguns conceitos que estão presentes na obra de Marx, e é a partir desses conceitos que foi possível expliquei como se constroem as relações de trabalho e como tais relações terão impacto na forma de organização da sociedade capitalista. A aula teve duração de quatro horas.

#### Aula: cidadania e direitos humanos

Descrição: foi usando como referência o livro Sociologia e Movimento. A aula iniciou com algumas perguntas dirigidas aos alunos. As perguntas giravam em torno do que eles entendiam sobre o que são direitos humanos, ser cidadão, exercer a cidadania, etc. Após as perguntas foi exibido o documentário “Direitos humanos, a exceção e a regra” e foi posteriormente feita uma leitura das páginas 179 a 184, do capítulo 7 do livro Sociologia em Movimento. Após a leitura e exibição do documentário, trouxe elementos do texto e do documentário para desconstruir as primeiras ideias expostas pelos alunos sobre o tema da aula. A aula teve duração de duas horas.

#### Aula: democracia e Participação Política

Descrição: foi feita uma exposição sobre a trajetória do pensamento democrático ao longo da história, usando texto impresso que foram distribuídos aos alunos como recurso didático. Na aula foi exposto o que é entendido como participação política, como ela se efetivava num regime democrático e quais as formas de participação que poderiam ser

percebidas no nosso cotidiano. Posteriormente, foi proposta uma atividade para pensar como se efetiva a democracia e a participação política na sociedade em que vivemos. Para isso, os alunos foram estimulados a simular um processo eleitoral, se dividindo em dois grupos, elaborando propostas de intervenção na escola e escolhendo os seus respectivos representantes. Como atividade avaliativa, foi considerado a participação na atividade em sala e a entrega em uma aula posterior de um questionário com as seguintes perguntas: você votou no candidato do seu grupo? Se não, por quê? Porque você teria feito essa escolha? Se o palácio do planalto fosse uma espécie de reality show como o Big Brother Brasil da TV Globo e tivesse que voltar um dos ex- participante para a nova temporada de quatro anos, quem você gostaria que voltasse: Sarney? Collor? FHC? Lula? Dilma? Justifique a sua resposta. A aula teve duração de duas horas.

Fazendo um apanhado geral desses momentos, constatei em minhas anotações que durante a fase de regência os alunos permaneceram nas aulas e, apesar de estarem diante da figura de um (a) “professor (a)” que não era com para eles, levantaram questões e formam participativos nas aulas. Apesar das exceções dos alunos mais dispersos, o saldo pode ser percebido como positivo.

Fazendo uma análise mais individual, ressalto que durante o planejamento e a fase de regência procurei não desconsiderar o estranhamento e a desnaturalização, mas propus também a desenvolver os temas das aulas de forma que permitisse desenvolver competências nos alunos, a fim de que eles refletissem os fenômenos sociais segundo a produção histórica e conflituosa que se dá a partir da relação com os demais fenômenos.

Vê-se que, o incentivo ao ensino de Sociologia na Educação Básica brasileira é justificado pela contribuição que ela pode dar para a construção do conhecimento do aluno sobre a sociedade e sobre as relações sociais existentes nela, revelado as relações nas quais os alunos estão inseridos e sobre como essas relações agem produzindo resultados sobre quem eles são no mundo. No entanto, para chegar a esse objetivo é necessário desenvolver métodos.

Nota-se que, as barreiras que os professores precisam ultrapassar não estão presentes apenas nos estudantes ou nas péssimas condições de trabalho, mas também, na prática do ensino e metodologias adotadas. Nesse sentido, foi preciso reconhecer que ao planejar as aulas precisamos criar uma relação de proximidade com a realidade do estudante e que não podem reduzir a aula apenas discussões teóricas e conceituais visto que,

a prática docente deve, portanto considerar os conhecimentos que os estudantes trazem, ainda que do senso comum, para assim através das teorias e conceitos despertar a reflexão e o conhecimento sociológico que gere uma nova ótica da sociedade em que vive. O professor deve apresentar um conteúdo programático bem estruturado e visando os objetivos nos quais pretende atingir, sejam eles sociais ou políticos. Entretanto, dar espaço a opinião dos estudantes quanto ao tema trabalhado, consiste também na busca de ultrapassar a pré-noção deste estudante e que através de novos dados, referências e informações, juntamente com a teoria sociológica vão despertar o questionamento e a nova perspectiva quanto à sociedade atual em que o estudante se encontra. Ou seja, o estudante torna-se um cidadão capaz de questionar a sociedade, seja ela local ou global ((BETIOL, 2014 p. 7).

Durante a prática do Estágio, especificamente, na fase da regência, muito me questionei se realmente estava fazendo o certo, se estava conseguindo alcançar as finalidades da Disciplina de Sociologia, pois como professora em formação, preocupo-me com a minha prática e se realmente estou atingindo a finalidade proposta pela área que escolhi para atuar.

Fazendo uma autoanálise percebo que a ansiedade limitou as minhas ações alguns momentos. Ouve aulas em que em apenas duas horas foi proposto uma série de atividades aos alunos, dificultou a aprendizagem. Nota-se que apesar das atividades propostas terem sido cumpridas a compreensão dos alunos foi superficial.

Nesse processo percebi o quanto é importante ter consciência das competências que desejo mobilizar nos alunos. Além de considerar vários fatores na hora de optar por determinado plano de aula, devendo considerar o tempo disponível o acesso aos materiais necessários ao desenvolvimento das ações planejadas, o tipo de envolvimento da turma, etc.

O conhecimento do aluno também deve ser considerado, tendo em vista que o indivíduo não vem vazio para a escola. É comum se apresentar um tema para discussão e os alunos opinarem de acordo com os seus conhecimentos e é importante adotar uma postura diante desse conhecimento, usando ao seu favor ao apresentar um olhar científico acerca das informações que os estudantes traz para a escola.

Também pude notar que é no cotidiano escolar que o professor vai conhecer as particularidades de cada turma, é na vivência diária que as singularidades dos sujeitos ali presentes aparecem. Durante o Estágio, por exemplo, mesmo com o mesmo plano e a mesma metodologia, as aulas se construíram de forma diferente, pois as turmas tinham as suas especificidades.

Além disso, percebi que a visão que os alunos têm acerca da Disciplina de Sociologia pode ser consequência das metodologias adotadas. Quando a aula destoa do objetivo da disciplina para o processo de formação do aluno ela fica sem sentido, construindo uma

imagem para a disciplina que destoa da sua especificidade. Dado isso, estar a importância do investimento na formação docente do professor de Sociologia.

### **3.2 A avaliação da aprendizagem dos alunos**

No que se refere a avaliação, acredito que os mecanismos tradicionais de avaliação são insuficientes para testar a aprendizagem dos alunos. A avaliação é um processo diário, não se limitando a provas bimestrais. É preciso construir uma prática de avaliação que não negue a complexidade dos diversos percursos do aluno. Uma avaliação que não esteja atrelada a classificar e hierarquizar e que possa incorporar o inesperado, a diferença, o aparentemente inexistente, dando visibilidade aos processos não percebidos imediatamente (ESTEBAN, 2011).

Portanto, a avaliação deve considerar o que o aluno aprendeu e, não apenas os acertos e erros. O processo diário de avaliação pode ser mais eficaz do que as provas tradicionais que hierarquizam os sujeitos entre os que aprendem e os que não aprendem, sem levar em conta os processos formadores da aprendizagem.

A avaliação não deve ser vista como objetivo de aprovação, mas para compreensão do processo vivido e dos conhecimentos elaborados, contribuindo para o plano de trabalho do professor num momento seguinte.

Durante o estágio se torna claro a necessidade de pensar a avaliação para além de um momento onde os conhecimentos manejados pelo professor são testados. Posso dizer que, as minhas avaliações ocorreram num processo diário, e que a elaboração da atividade avaliativa, mas que testar o conhecimento dos alunos, foi um objeto manejado para rever a metodologia e conhecer as dificuldades dos alunos.

### **3.3 Os alunos**

A escola recebe cada vez mais um contingente heterogêneo de alunos, marcados pelos contextos de uma sociedade desigual e que traz consigo para o interior da escola os conflitos e contradições de uma sociedade excludente, impondo novos desafios para os professores e a escola (DAYRELL, 2007). Diante de tais realidades, a escola e os educadores precisam criar uma ponte entre os sujeitos e sua realidade. A Disciplina de Sociologia, por permitir essa aproximação, torna-se significativa para a formação do sujeito, quando pensada para além da preparação para o vestibular.

As dificuldades que permearam o meu estágio faz-me refletir sobre como criar essas pontes que possibilitem uma aproximação entre o conteúdo estipulado para as aulas e a realidade desses sujeitos. Nota-se que, como professora o objeto do meu trabalho são os seres

humanos, que são fruto de processos culturais e não vem vazio para a escola, portanto temos que considerar essa realidade no momento de nossas aulas.

Considerando que a dimensão simbólica entre os jovens toma forma de comunicação e posicionamento diante da sociedade, pensando a música, o vídeo, o corpo e o visual como mediadores sociais, por que não usa-los como recurso didático, mediando à aprendizagem dos alunos e tornando significativo o que se ensina para os jovens em um primeiro passo rumo ao aprendizado.

Durante o Estágio deparei-me com alunos participativos, rebeldes, dedicados, quietos, etc., pois diferentemente de outras profissões, ser professor nos colocou num contato direto com sujeitos diferentes e temos que considerar as singularidades para que possamos alcançar os objetivos. Não é uma tarefa fácil, pensando a partir da certeza de que temos salas de aula lotadas, más condições de trabalho, pouco tempo de aula e pouco tempo para planejar.

Mas, apesar de todos os desafios durante o Estágio pude ter boas experiências com os alunos. Encontrei alunos que me procuraram após as aulas porque queriam continuar conversando, alunos que foram participativos e que, segundo as professoras, eram os mais problemáticos. Num contexto onde o ensino de Sociologia é menos valorizado, se comparado a outras disciplinas, trazer uma nova forma de ver a Sociologia na sala de aula acaba trazendo uma nova imagem sobre esse conhecimento para os alunos.

Por ser uma estagiaria pensei que os alunos seriam menos participativos, mas tive a grata surpresa de ser justamente ao contrário. Não como desejável, mas os alunos foram mais participativos nas minhas regências do que nas aulas observadas. Tal cenário pode ter como fator determinante a metodologia adotada que destoava das aulas observadas ao propor a construção de uma relação entre a realidade do aluno e os conteúdos abordados ou mesmo a curiosidade diante da minha presença. Porém, posso entender isso como algo positivo, pelo menos no que se refere a minha prática.

Apesar de todas as dificuldades presentes, constatei que os alunos querem aprender Sociologia, portanto, é importante que nós, professores em formação, possamos fazer uma leitura melhor do nosso público, buscando entender a especificidade do seu universo para adotar metodologias para que eles possam compreender o que é a Sociologia. Somos capazes de despertar nos nossos alunos o interesse, mas para isso precisamos ter consciência do que é o ensino dessa disciplina na Educação Básica.

Sabemos que o papel do professor não é fácil, as dificuldades presentes são muitas e as nossas ações individuais são limitadas, mas não podemos desconsiderar a nossa capacidade de resistência. Para oferecer uma educação de qualidade a construção de um professor crítico, reflexivo e engajado é um grande ato de resistência frente aos desafios da educação e da disciplina de Sociologia.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A institucionalização das Ciências Sociais no Brasil acontece primeiro na Educação Básica para depois chegar às universidades, no entanto, ela é retirada do currículo escolar em 1942, com a Reforma Capanema, só retornado como disciplina obrigatória em 2008 com a lei nº 11. 684/08, mas em 2017 dúvidas sobre a permanência da disciplina surge em decorrência da Reforma do Ensino Médio. Nota-se que, em toda a história da Sociologia como disciplina escolar ela apresentou uma fragilidade no currículo.

No campo universitário a Sociologia começa a se instituir a partir da década de 1930 com o nome de Ciências Sociais ao agregar ao seu campo a Antropologia e as Ciências Políticas. No entanto, não construiu uma relação com o ensino na Educação Básica. Na década de 1960 há uma expansão da Sociologia / Ciências Sociais no Ensino Superior, mas como a disciplina estava fora do currículo a sua relação com a educação torna-se ainda mais distante.

Portanto, apesar das Ciências Sociais crescer com o respaldo da educação nas primeiras décadas do século XX, nos cursos de graduação há um desinteresse dos cientistas sociais com a disciplina na Educação Básica, como consequência há maior carência prática e científica sobre a formação de professores.

O que se estuda na formação são os saberes profissionais, contudo há uma construção de saber específico que só são possíveis de serem adquiridos através da experiência. No entanto, em decorrência da hierarquização entre Bacharelado e Licenciatura nos cursos de Ciências Sociais a reflexão sobre a formação de professores da Educação Básica se torna algo distante, distanciando, também, os alunos da aquisição de um saber prático.

Existe a ideia de que basta saber a teoria para ser professor, no entanto sabemos que a docência tem um saber próprio, e que deve ser aprendido na formação através da relação entre a teoria e a prática.

Portanto, para entender a prática profissional do professor de Sociologia é preciso ir ao lugar onde ele trabalha para vivenciar na prática, pois “embora possa se basear em disciplinas científicas ditas puras, os conhecimentos profissionais são essencialmente pragmáticos, ou seja, são modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas” (TARDIF, 2014 p. 246). Na rotina do Estágio é comum ouvir dos outros professores (as) que se aprende a ser professor (a) não nas universidades, mas com a prática em sala de aula, ou seja, a aprendizagem só torna significativa quando estão no exercício da profissão.

A escola é um importante espaço de formação para o estudante das licenciaturas em Ciências Sociais. É um espaço no qual nos deparamos com situações novas que exigem preparação, adaptação e reflexão para que possamos compreender os problemas e mobilizar meios para atingir os objetivos. Existe um tipo de conhecimento que não é transmitido na universidade, mas incorporados pela prática, por isso, a formação dos professores (as) precisam está inserida na realidade das escolas onde é o seu lugar de trabalho.

Como uma via de mão dupla, o estágio funciona como um laboratório para o estagiário por ser um espaço de contextualização do saber e efetivação da profissão professor e o estagiário, enquanto futuro professor em formação, possui o dever de contribuir com a escola através das pesquisas e da intervenção pedagógica realida naquele espaço com a finalidade de construir modificações em questões negativas da realidade escolar.

No estágio construímos uma interação entre o curso e a prática docente, visto que ambos são indispensáveis. Contando com múltiplos momentos, somos levados a uma preparação teórica, que antecede a ida a escola, onde e desenvolvido um estudo que deve ser usado como instrumento para uma análise das situações que vamos vivenciar de forma prática. Em um segundo momento acontece à introdução no campo, com ambientação e a observação da escola para a realização do planejamento com o objetivo de realizar uma intervenção que toma forma por meio da regência. O último momento é a reflexão, que tem como objetivo produzir uma análise das situações vivenciadas.

Tradicionalmente o estágio tem se caracterizado seguindo um modelo técnico baseado na memória, na descrição dos dados e no relato da experiência como base de conhecimento, no entanto, esse procedimento como base para a formação dos professores, não é suficiente, é preciso ver o Estágio como um momento de pesquisa, motivando uma postura investigativa que oriente para padrões científicos que possam pensar a formação prática do professor como também para a escola.

Nota-se que, durante o Estágio muitas questões que surgem devem ser objeto de estudo dos cursos de Licenciatura Ciências Sociais como, por exemplo, trabalho docente, formação docente, currículo, metodologia, prática docente, a relação dos jovens com a escola, avaliação, entre outras, portanto, é um campo que deve ser instrumentalizado para estimular o desenvolvimento de um profissional que reflete e pesquisa sobre a sua prática e que, portanto, busca melhorar os aspectos negativos da educação.

Devemos ter consciência da profissão que nos espera, da realidade das escolas e sermos capazes de realizar pesquisas e reflexões sobre a nossa própria prática, mas para isso, à formação não pode estar distante da atuação dos professores da Educação Básica. A formação baseada numa relação entre universidade e escola forma um profissional competente. Nota-se que, é através da prática que o professor em formação pode ressignificar a teoria aprendida na universidade, compreender os problemas vivenciados e criar formas de intervenção.

Conclui-se aqui, portanto, que experiência adquirida através da oportunidade de vivenciar a prática do ensino da Sociologia, através do estágio, foi gratificante, pois proporcionou um entendimento melhor do que é ser professor da rede pública de educação do estado de Alagoas, com suas dificuldades e responsabilidades. A vivência do cotidiano escolar, das dificuldades enfrentadas e dos desafios vivenciados diariamente pelo professor (a) é um material riquíssimo que proporciona um aprendizado e uma reflexão muito ampla referente às problemáticas envolvendo o ensino de Sociologia no Ensino Médio, assim como também sobre os desafios da educação. É através do diálogo entre teoria nas universidades e a prática na escola que foi possível um entendimento maior sobre a prática docente e sobre a disciplina de Sociologia no contexto da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, A. F. GAUDÊNCIO J. A. S. G. Formação de professores/ as de Sociologia: uma análise de PPCS do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFAL. **VII Congresso Nacional de Educação**, 2020.

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins; GHEDIN, Evandro; FORSBERG, Maria Clara Silva; Gonzaga, Amarildo Menezes. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectiva. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.

BRASIL. Decreto n.º 16.782-A de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o departamento nacional do ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 7 de abril de 1925.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n.º 11.648, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 de junho de 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CBE n.º 38/2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de agosto de 2006.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de agosto de 1971.

BRASIL, **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. Brasília. 2015.

CIGALES, M. P. ARRIADO, E. Algumas considerações sobre o ensino da sociologia na educação brasileira 1882-1942. **Revista Perspectivas Sociais**, Pelotas Ano 2, N. 1, p. 86-100, março/2013.

DALABRIDA, Norberto; TREVIZOLI, Dayane M.; VIEIRA, Leticia. As mudanças experimentadas pela cultura escolar do Ensino Secundário devido a implementação da Reforma Capanema de 1942 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. **VIII Colóquio "Ensino Médio, História e Cidadania"** v. 3 n. 3 (2013).

ESTEBAM, M. T. A avaliação no processo ensino/aprendizagem: os desafios postos pelas múltiplas faces do cotidiano. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19. Jan-abr, 2002, p. 139-137.

FEIJO, Fernando. Questões acerca da Licenciatura em Ciências Sociais. *in*: OLIVEIRA, Evelina A. F. de, OLIVEIRA, Amurabi. **Ciências Sociais e Educação: um reencontro marcado**. Maceió: Edufal. 2015. p.43-59.

FILHO L. E. D. A Sociologia no Brasil: histórias teorias e desafios. *Sociologias*, Porto Alegre, nº 14, p. 376-437, 2005.

LIMA, Rodrigo da C. Sociologia pública e o Ensino de Sociologia: reflexões sobre o contexto pós-reforma do Ensino Médio. *Revista Brasileira do Ensino Médio* v. 3 2020.

MORAES, A. C. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011.

MEUCCI, Simone. **Institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos**. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2011. 169 p

OLIVEIRA, A. Revisando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. v. 35, n. 2, p. 179-189, 2013.

OLIVEIRA, Amurabi. FERREIRA, Vanessa. SILVA, Claudovan. Percurso e singularidades do ensino de Sociologia em Alagoas. **Saberes em perspectiva**, v. 4, n.8, p. 13-33, jan./abr. 2014.

RADAFAS, Anita. Formação de Professores de Sociologia: reflexões sobre diferentes modelos formativos. *in*: RADAFAS, Anita; OLIVEIRA, F. L. *Sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: FAPERJ. 2009. p. 187-191

RODRIGUES, R. de O. R. Mapeando velhos interesse sobre a educação escolar através da história da disciplina Sociologia: dos Pareceres de Rui Barbosa (1882-83) à Reforma Capa-nema (1942). **Caderno da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**. v. 2, n.2 jul./dez. 2018.

SARANDY, Flávio M. S. Ensino de Sociologia: insulamento e invisibilidade de uma disciplina. *In*: FIGUEIREDO, A. V. OLIVEIRA, L. F. PINTO, N. M.. **Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Novo Milênio.2012. p.47-72.

SOARES, J. C. **E ensino de Sociologia no Colégio Pedro II (1925-1941)**. 2009. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Ieizi 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.

SILVA, Ieizi Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. MORAES, A. C. **Coleção Explorando o Ensino**. Ministério da Educação, v. 15, 2010.

SOARES, Jefferson da Costa. O ensino de Sociologia no Brasil: O pioneirismo do Colégio Pedro II (1925-1942). **Revista Café com Sociologia**. Dossiê História do Ensino da Sociologia. V. 4, n. 3, dez. 2015. I ISSN 32 17-0352

SOUZA, Jordânia de A; MARINHO, Noélia N.; GAUDENCIO, Júlio Cezar. Ensino e docência: desafios para a formação e atuação de professores de Sociologia/Ciências Sociais. **Revista Política e Sociedade**, Florianópolis/SC, Vol. 14, nº 31, 2015, p. 63-86.

TARDIF, Maurice. Saberes docente e formação profissional . 17ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.

UFAL.**Projeto Pedagógico do curso de Ciências Sociais licenciatura**. Maceió, 2013.

UFAL.**Projeto Pedagógico do curso de Ciências Sociais licenciatura**. Maceió, 2018

WEBER, Silke. Profissionalização Docente e Políticas Públicas no Brasil. Campinas, Vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, 2003.

