



CADERNOS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

sociologia

mercantilização
alienação
espaço social
burguesia
relações sociais
etnocentrismo
campo
divisão social do trabalho
modernidade
forças produtivas
fato social
sociologia no ensino médio
democracia

minorias
capitalismo
poder
proletariado
marx
durkheim
escola
grupos sociais
tipificação
meios de produção
universidade
gênero
periferia
weber
reciprocidade
construção social da realidade
crise
barbárie
pensamento social
mundo do trabalho
instituições sociais

EXPEDIENTE

EDITOR CHEFE

Dr. Cristiano das Neves Bodart, Universidade Federal de Alagoas (Ufal)

EDITORES ASSISTENTES

Dra. Lígia Wilhelms Eras, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)
Ms. Marcelo Pinheiro Cigales, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Ms. Roniel Sampaio da Silva, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)
Dr. Thiago Ingrassia Pereira, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e Presidente da ABECS

CONSELHO CIENTÍFICO

Dra. Adelia Miglievich Ribeiro, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Dr. Amaury Moraes, Universidade de São Paulo (USP)
Dr. Amurabi Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Dra. Ana Laudelina, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Dr. Bernardo Caprara, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Dr. Bruno José Rodrigues Durães, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Dra. Daniel Gustavo Mocelin, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Dra. Danyelle Nilin Gonçalves, Universidade Federal do Ceará (UFC)
Dra. Eleanor Palhano, Universidade Federal do Pará (UFPA)
Dra. Elisabeth da Fonseca Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Dra. Fátima Ivone Oliveira Ferreira, Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II (DS/CP2)
Dr. Fernando Brame, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)
Ms. Flávio Marcos Silva Sarandy, Universidade Federal Fluminense (UFF)
Dra. Geovânia Toscano, Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva, Universidade Estadual de Londrina (UEL)
Dr. Leandro Raizer, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Dr. Lier Pires Ferreira, Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II (DS/CP2)
Dr. Luís Fernando Santos Corrêa da Silva, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Dr. Luiz Fernandes de Oliveira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Dra. Luiza Helena Pereira, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Dr. Mauro Meirelles, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e Editor da CirKula
Dr. Mario Bispo dos Santos, Secretaria de Educação do Distrito Federal
Dr. Nelson Tomazi, Universidade Estadual de Londrina (UEL), aposentado
Dr. Ricardo Cesar Costa, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)
Dra. Simone Meucci, Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Dra. Sonia Elizabeth Reyes Herrera, Universidad de Valparaíso/Chile
Dra. Tania Magno da Silva, Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Dra. Tatiana Bukowitz, Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II (DS/CP2)
Dra. Thais Joi Martins, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Dra. Verônica Filardo, Universidad de la República de Uruguay/Uruguai

PARECERISTAS - VOLUME 2, NÚMERO 1 (2018)

Amurabi Oliveira	Lívia Bocalon Pires de Moraes
Ana Francisca Nunes Rosa	Luís Fernando da Silva
Ana Martina Baron Engeroff	Marcelo Pinheiro Cigales
Bruna Karine Nelson Mesquita	Marcelo Sales Galdino
Caroline Monteiro de Castro Nascimento	Mariele Troiano
Cristiano das Neves Bodart	Mario Bispo dos Santos
Deyse de Fátima do Amarante Brandão	Nelson Tomazi
Diego Greinert de Oliveira	Raquel Karpinski
Dirceu Benincá	Rodrigo Diego Souza
Gessika Cecília Carvalho	Sidnei Ferreira de Vares
Gustavo Cravo	Thiago de Jesus Esteves
Jefferson Virgílio	Thiago Ingrassia Pereira
Jonatha Vasconcelos Santos	Valci Melo
Josefa Alexandrina Silva	

AUTORES - VOLUME 2, NÚMERO 1 (2018)

Amanda Ramos Alves dos Santos, Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
Bruna Karine Nelson Mesquita, Instituto Federal do Piauí (IFPI - Campus Paulistana)
Bruno José Rodrigues Durães, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Caio dos Santos Tavares, Universidade Federal de Alagoas (Ufal)
Carolina Arruda Ferreira, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Chari Meleine Brevers Gonzalez Nobre, Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Cristiano das Neves Bodart, Universidade Federal de Alagoas (Ufal)
Damaris de Melo Fonseca Ribeiro, Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
Jéssica Jamille Ferreira da Costa, Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
Júlia Figueredo Benzaquen, Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)
Leticia Hummel do Amaral, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Lígia Wilhelms Eras, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)
Noa Cykman, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Radamés Mesquita Rogério, Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
Rafael Ademir Oliveira de Andrade, Centro Universitário São Lucas
Tânia Elias Magno da Silva, Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Thiago Ingrassia Pereira, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Periodicidade: *semestral*

Idioma: *Português*

Editor responsável: *Cristiano das Neves Bodart*

Capa: *Rebeca Melo*

Diagramação: *Cristiano das Neves Bodart*

Suporte técnico: *Roniel Sampaio da Silva*

Autor corporativo: *Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS)*

Endereço: *Cpo São Cristóvão, 177, UE São Cristóvão CPII, Sala do Departamento de Sociologia, São Cristóvão, Rio de Janeiro, RJ, CEP 20921-440, Brasil*

CNPJ: *19.340.922/0001-76*

Site da ABECS: www.abecs.com.br

Facebook da ABECS: <https://www.facebook.com/abecsnacional/>

Site da CABECS: www.abecs.com.br/revista/

Os conceitos e ideias emitidos nos textos publicados são de exclusiva responsabilidade dos autores, não implicando obrigatoriamente a concordância nem da Comissão Editorial nem do conselho Científico.

Editorial

Os Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS) lança mais uma edição (v.2, n.1) no intuito de colaborar com a produção científica em torno do ensino de Ciências Sociais no Brasil, materializando-se como um espaço privilegiado que já agrega pesquisadores de todo o país em um esforço de publicizar as pesquisas produzidas e fomentar o debate acadêmico.

A revista apresenta uma linha editorial clara sobre ensino de Ciências Sociais, ressaltando os seguintes temas: história do ensino de Ciências Sociais e de seus cursos; a prática de ensino de Ciências Sociais e a formação de professores de Ciências Sociais; as Ciências Sociais no ambiente escolar; legislação, conteúdos e currículos de Ciências Sociais; recursos e materiais didáticos no ensino de Ciências Sociais (inovações metodológicas) e; estudos comparados em experiências internacionais no campo do ensino de Ciências Sociais.

Na presente edição se encontram cinco (05) artigos, dois (02) relatos de experiências docente e uma (01) entrevista, além da apresentação onde o leitor é introduzido aos debates que se desenrolam ao longo deste número que envolveu dezesseis (16) autores e vinte oito (28) pareceristas, além da equipe editorial.

A capa, de produção de Rebeca Melo, reflete a multiplicidade de temas e conceitos caros às Ciências Sociais, os quais são exigidos domínio de compreensão por parte dos que executam a importante tarefa de lecionar; o que torna evidente a necessidade de uma formação intelectual sólida. Nesse sentido, do professor de Ciências Sociais se espera domínio teórico do campo, além de conhecimentos e habilidades pedagógicas. Ao tomar seu próprio fazer docente e o ato de educar, em geral, como objetos de pesquisa está a se posicionar em uma condição privilegiada de constante reflexão e aperfeiçoamento de sua prática. Assim, fomentar a pesquisa em torno do ensino de Ciências Sociais é colaborar para que tenhamos avanços científicos e pedagógicos urgentes, sobretudo em se tratando da Sociologia escolar que retornou recentemente, em 2008, ao currículo nacional de Ensino Médio como componente obrigatório.

Estamos certos de que a Associação Brasileira de Ensino de Sociologia e todos os envolvidos nesta edição realizam uma importante colaboração ao debate acadêmico ao lançar mais este número.

Dr. Cristiano das Neves Bodart (Ufal), editor chefe

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

A reinvenção cotidiana nossa de cada dia: incursões, ousadias e recriação dos debates no subcampo do Ensino de Sociologia na Educação Básica no Brasil e a arte de ser cientista social-professor..... 01-06
Lígia Wilhelms Eras

ARTIGOS

Programas de fomento a expansão do Ensino Superior e oferta de cursos de Ciências Sociais no Brasil (1999-2017).
.....07-29
Cristiano das Neves Bodart e Caio dos Santos Tavares

O curso de Bacharelado em Ciências Sociais na Universidade Federal Rural de Pernambuco: um estudo sobre sua história, saberes, práticas e sujeitos30-53
Amanda Ramos Alves dos Santos, Damaris de Melo Fonseca Ribeiro, Jéssica Jamille Ferreira da Costa e Júlia Figueredo Benzaquen

As representações sociais dos pibidianos da UFPI sobre o ensino de Sociologia nas escolas 54-72
Bruna Karine Nelson Mesquita

Sociologia no Ensino Médio: uma análise desde a percepção de alunos e alunas de escola pública.....73-91
Noa Cykman, Carolina Arruda Ferreira, Chari Nobre e Leticia Hummel

A Licenciatura em Ciências Sociais e o Ensino de Sociologia no Recôncavo da Bahia: formação e prática através de pesquisa, ensino e extensão92-114
Bruno José Rodrigues Durães

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Apresentando Sociologia para não sociólogos: Perspectivas de ensino em graduações em Porto Velho, Rondônia.....115-123
Rafael Ademir Oliveira de Andrade

Relato de experiência sobre o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de Sociologia da Universidade Estadual do Piauí Campus Parnaíba.....124-134
Radamés Mesquita Rogério

ENTREVISTA

“Sou Professora e amo demais a minha profissão”: Entrevista com Tânia Elias Magno da Silva.....135-141
Thiago Ingrassia Pereira



A REINVENÇÃO COTIDIANA NOSSA DE CADA DIA: incursões, ousadias e recriação dos debates no subcampo do Ensino de Sociologia na Educação Básica no Brasil e a arte de ser cientista social-professor

Lígia Wilhelms Eras¹

Há exatos dez anos e no mesmo mês de junho continuamos a construir e a reviver momentos singulares da História do Ensino de Sociologia na Educação Básica no Brasil, que tem na promulgação da Lei 11.684 de 2 de junho de 2008, um momento ímpar do desfecho de longas lutas coletivas pelo retorno do Ensino de Sociologia nas escolas do ensino médio em caráter obrigatório e um novo momento de encarar as marcas da intermitência no interior de nossas práticas ligadas a Ensino e as Ciências Sociais.

O processo desta reinvenção do subcampo² é constante, no sentido de afirmar a importância epistemológica do Ensino de Sociologia dentro do grande campo das Ciências Sociais e, particularmente, na dinâmica da escola, da juventude e do *habitus* de professores-pesquisadores.

1 Doutora em Sociologia (UFPR). Docente Adjunta de Sociologia do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão – DEPE. Pesquisadora de temas relacionados ao Ensino de Sociologia e Sociologia do Conhecimento. Membro do Conselho Editorial dos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Metodologias e Práticas Pedagógicas (IFSC). Membro do Grupo de Pesquisa – LAVIECS/Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais (UFRGS). Autora da Tese de Doutorado: *A produção de conhecimento recente sobre o Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica no formato de livros coletâneas (2008-2013)*. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

2 Acerca da noção de subcampo, como expressão de uma não plena consolidação e autonomização, vide: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. *BIB*. São Paulo no 74, p. 43-59. 2012; BODART, Cristiano das Neves, PEREIRA, Thiago Ingrassia. Breve balanço do subcampo ensino de Ciências Sociais no Brasil e o papel da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – ABECS. *CADECS*. vol.1, nº.1, p. 01-10, Jan./Jun. 2017. ERAS, Lígia Wilhelms. *A produção de conhecimento recente sobre o Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica no formato de livros coletâneas (2008-2013)*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014; OLIVEIRA, Amurabi. A formação de professores de Ciências Sociais frente as políticas educacionais. *Crítica e Sociedade: revista de cultura política*, v.3, n.2, dez. 2013; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury César. *Sociologia – ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

Essa edição de Cadernos da Associação Brasileira do Ensino de Ciências Sociais, revela estudos e relatos de experiências que demonstram esses densos esforços promovidos ao longo dos dez anos em destaque e, que inevitavelmente, ainda dialogam constantemente com uma polaridade - a obrigatoriedade da Sociologia (a partir da sua inserção legal) e a intermitência (processos de apagamento do conhecimento sociológico na escola) – mas que também promove um movimento de significativas ousadias sociológicas ao revisitar o seu próprio subcampo de práticas de ensino e pesquisa, e desafiar-se no uso de novas imaginações sociológicas a lá Wright Mills³ (1959).

Destacamos no conjunto dos artigos do CABECS desta edição, a apresentação de uma reivindicação de novos sentidos para o fazer sociológico e a busca por inovações realizadas no processo de formação do cientista social/sociólogos(as)/professores(as), nas seguintes dinâmicas e problematizações:

1. A formação do cientista social e professor⁴ – essa discussão é central e atravessa todos os textos, no exercício de se revisitar a história do campo das ciências sociais e articulá-lo com as experiências locais dos cursos de bacharelado ou licenciatura em ciências sociais e no enfrentamento de nossas questões temáticas atuais, regionais, educacionais e da articulação das técnicas de produção da pesquisa e do ensino. Na sessão de entrevista, *Sou professora e amo demais a minha profissão*, o Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira (UFFS) entrevista a Prof^a Dr^a Tânia Elias Magno da Silva (UFS), momento em que é possível conhecer e perceber em sua trajetória profissional uma aderência ao ensino e a pesquisa constantes, na forma em que destaca a sua experiência docente em diferentes níveis de ensino, o ingresso no ensino superior em Pedagogia e em Ciências Sociais, e o modo como nos inspira no enfrentamento das Ciências Sociais em períodos de resistência e luta

3 MILLS, Charles Wright. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1959.

4 Sobre esse tema também é recomendado as seguintes leituras: BARREIRA, César (org.). *A Sociologia no tempo: memória, imaginação e utopia*. São Paulo: Cortez, 2003; VILLAS BOAS, Gláucia. *A vocação das Ciências Sociais no Brasil: um estudo da sua produção em livros do acervo da Biblioteca Nacional (1945-1966)*. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2007; BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean Claude, CHAMBOREDON, Jean Claude. *O ofício de Sociólogo: metodologia da pesquisa na Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1999; LEIS, Héctor Ricardo. A tristeza de ser sociólogo no século XXI. Papper *GT de Teoria Social, XXIV Encontro Anual da ANPOCS*, 17 a 21 de outubro de 2000, Caxambu – MG; HANDFAS, Anita. A formação do professor de sociologia. In. *A sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro, Quartet, 2009, p.187-196. DUBET, Francois. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Campinas. *Revista Brasileira de Educação*. n.5-6, 1997.

para o contexto o contemporâneo de inúmeros desafios, sobretudo, a busca da superação e ruptura da dicotomia entre a formação da Licenciatura e a do Bacharelado, atualizando o debate no subcampo do Ensino de Sociologia na Educação Básica.

Em O curso de bacharelado em Ciências Sociais na Universidade Federal Rural de Pernambuco: um estudo sobre a história, saberes, práticas e sujeitos produzido pelos autores Santos, Ribeiro, Costa e Benzaquen (2018), insere-se uma análise de profundidade crítica a partir dos referenciais teóricos da pós-modernidade, que interrogam a dinâmica da formação universitária e a do próprio cientista social, em suas práticas e epistemologias, produzidas pelo predomínio do uso e reconhecimento do conhecimento científico, e a proposição de inovações a essa formação, que também possa passar pelos sentidos do conhecimento pluriversitário, o não-epistemicídio, o diálogo horizontal, interdisciplinar e um novo dialogismo com outras formas de fazer ciência e ainda a valorização de conhecimentos “subalternos” e que transponham os “muros” universitários. Inclui-se que, as categorias de análises - saber, práticas e sujeitos –, foram aplicadas nas análises das experiências da formação local e da matriz curricular do curso de ciências sociais da UFPI e da audiência e voz de outras visões diferenciadas na constituição de saberes considerados não-hegemônicos – estudantes e técnicos administrativos, por exemplo. Nesta problematização epistemológica e de ensino, a proposição do encaminhamento está a ousadia propositiva para novas formulações do ensino e da pesquisa como um antídoto interessante para se provocar rupturas quanto ao distanciamento da produção de conhecimento entre a universidade e a sociedade como um todo.

Nesta similaridade de abordagem *As representações sociais dos pibidianos da UFPI sobre o Ensino de Sociologia nas Escolas*, apresentada por Mesquita (2018), tem nas percepções⁵ dos pibidianos sobre o seu próprio processo formativo, aliadas ao uso de técnicas de pesquisas diferenciadas como a análise de conteúdos e as teorias da representação moscovicianas, um diferencial que traduzem a busca de um jeito diferente de perceber a atuação do cientista social professor inscritos na força das palavras que circundam a representatividade do ensino e que produz esses sujeitos em suas significações onde a escola desafia o cientista.

A inovação não para de ser suscitada, quando no artigo, *A Licenciatura em Ciências Sociais no Ensino de Sociologia no Recôncavo da Bahia: formação e prática através da pesquisa, ensino e extensão*, redigido por Durães (2018), faz um estado da arte formativo do curso de Licenciatura em Ciências da Universidade Federal do Recôncavo Baiano, a partir da análise dos documentos

5 ERAS, Lígia Wilhelms. O trabalho docente e a discursividade da autopercepção dos professores de sociologia e filosofia no ensino médio em Toledo/Pr : entre angústias e expectativas. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Campus Cascavel, 2006.

institucionais, mudanças na articulação das disciplinas, e, de modo especial, como a reconfiguração do curso e a inserção de disciplinas ligadas ao ensino, desde o início da formação do cientista social-professor, a inclusão dos Laboratórios Temáticos na matriz curricular e a articulação de atividades de pesquisa e extensão, resignificaram a dinâmica do curso, com inovações e contribuições importantes na ruptura da clássica dicotomia ciência x ensino, professor x cientista, bacharelado x licenciatura e a lógica comunitária e de uma parceria mais profunda entre universidade e escola. A mesma reivindicação por inovações na formação do cientista-social professor são acionadas em *Relato de experiências sobre o Laboratório de Estudos e pesquisas em ensino de Sociologia na Universidade Estadual do Piauí* Campus Paranaíba, de autoria de Rogério (2018), que destaca a ação diferenciada do Laboratório⁶ de Estudos e Pesquisas em Ensino de Sociologia - LEPES, quanto ao entendimento do Laboratório de Ensino como novo lugar institucional de criação no curso e na universidade, que permite o encontro com outras dinâmicas de laboratórios de Ensino de Sociologia no país e ao enfrentamento de questões comuns do ofício de cientista social-professor, como a resistência do encontro entre universidade e escola, professores não-licenciados em ciências sociais nas escolas e as dificuldades de se operar com o conhecimento sociológico na transposição dos conteúdos de Sociologia para o espaço da sala de aula.

2. O uso de Metodologias de Pesquisa diversificadas e diferenciadas – na leitura dos artigos e relatos, foi um dos aspectos que felizmente nos surpreendeu, um novo alcance da imaginação sociológica no exercício de práticas de pesquisa diferenciadas na investigação da formação do cientista-social professor e da Sociologia nas escolas. Cabe o destaque para o uso e uma sistematização mais aprofundadas do uso de dados oficiais do INEP, IBGE, E-MEC, demonstração de um momento de amadurecimento e dinamização do próprio campo; o encontro das ciências sociais e a linguagem, cujo objeto de estudo, o ensino de sociologia é articulado com a força de representação das palavras, a utilização da análise de conteúdos temáticos e semânticos, o uso do *software iramutec*, estatística, tabelas e a nuvem de palavras, *google forms*, como recursos informacionais⁷ renovados de pesquisa para elucidar as representações dos pibidianos da UFPI; a apropriação com maior propriedade de documentos triviais da escola e da universidade, como as matrizes curriculares, os projetos curriculares de curso, uso de entrevista, questionários e grupos focais na articulação de novos debates ao subcampo do Ensino de Sociologia. Tais

6 É possível pesquisar sobre experiências similares: LABES–Laboratório de Ensino de Sociologia Florestan Fernandes; LABECS–Laboratório de Pesquisa em Ensino de Ciências Sociais; LAVIECS –Laboratório Virtual e Interativo de Ensino e Ciências Sociais; LENPES - Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de Sociologia da UEL; LEFIS–Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia (UFSC).

7 Vide: BALTAR, R. ; BALTAR, C. S. A defasagem das ciências sociais no uso de recursos de informática para o ensino e a pesquisa no Brasil. *La Educación - Revista Digital (OEA)*, v. 144, p. 2, 2010.

empreendimentos de práticas de pesquisas diversificadas revelam um esforço de uma desnaturalização e estranhamento das práticas de pesquisas, mas que, contudo, também revelam o grau de dificuldade, desafio e o tamanho da responsabilidade que é estudar a complexidade que é a escola, o ensino de sociologia, as práticas educacionais e de formação do novo cientista-social professor.

3. (Re)Aprender com a historicidade das ciências sociais e do Ensino de Sociologia – em todos os artigos, houve um cuidado minucioso de revisitar a História das Ciências Sociais e do Ensino de Sociologia, por diversas perspectivas, na captação da trajetória e de um *habitus* comum do fazer sociológico, da especificidade do ensino de sociologia, da percepção do local e do regional em suas inscrições e sentidos particulares do fazer pesquisa e ensino, da riqueza da percepção da trajetória das ciências sociais por pibidianos, licenciandos e estudantes e professores do ensino médio.

4. O desafio de ser sociólogo entre não-sociólogos – O artigo de Andrade (2018), *Apresentando a Sociologia para não-sociólogos: perspectivas de ensino da disciplina na graduação do Ensino Superior*, é bastante provocativo, uma vez que destaca uma audiência não especialista crivada por inúmeros conflitos como a adaptação de materiais didáticos, a formação do cientista social-professor para a atuação em cursos presenciais e não-presenciais, a análise atenta as transformações ementárias, a recepção e a resistência às contribuições do Ensino de Sociologia, na reafirmação crítica ou estagnadas pela onda conservadora em ascensão no país. É um artigo cuja leitura traz percepções importantes, exigindo uma redobrada atenção a formação do cientista social-professor que ocupe os espaços de atuação do mercado do ensino superior privado, muitas vezes à primeira porta de ingresso profissional de muitos egressos dos cursos de Ciências Sociais, cuja formação o permita com solidez e criatividade exercitar a desnaturalização temática, a articulada interdisciplinaridade e no uso de sua imaginação sociológica, efetuar uma transposição didática capaz de dialogar intimamente com audiências previamente alheias ao conhecimento das ciências sociais para um público de não-sociólogos(as).

5. Políticas Públicas Educacionais recentes - Pensar a dinâmica do ofício e da formação do cientista social docente ganha novos contornos quando também problematizamos às ações institucionais desenvolvidas pelo Estado, responsável pela articulação das políticas públicas educacionais concernentes a um desenvolvimento social e econômico, mas, sobretudo, que leve a reflexão crítica da eficácia dessas ações institucionais, especialmente no *locus* educacional. O primeiro artigo desta edição do CADECS, *Programas de fomento a expansão do Ensino Superior e a oferta de Cursos de Ciências Sociais no Brasil (1999-2017)*, escrito por Bodart e Tavares (2018) é o

aceite deste desafio de sistematizar os dados oficiais públicos das políticas públicas educacionais recentes e estabelecer as análises relacionadas ao subcampo do Ensino de Sociologia. Os programas educacionais analisados foram o Programa de Financiamento Estudantil (FIES), O Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) no período de 1999 a 2017, que também imprimem uma inovação no debate sobre o Ensino de Sociologia, uma vez que se remete a uma incursão na História da criação dos cursos de Ciências Sociais no Brasil, o destaque para a História recente desses cursos – os atuais 251 cursos em funcionamento - quanto a sua ampliação, processos de interiorização regional e ampliação dos recursos de fomento nas universidades públicas e privadas. Contudo, o alerta reside quanto ao efetivo alcance e democratização da área da formação de professores, o que revelou um movimento reverso localizado nas Licenciaturas em Ciências Sociais, que apesar da ampliação quantitativa dos cursos, o índice de matrículas e a evasão acentuaram o diagnóstico de uma carreira profissional docente estigmatizada pela precarização do trabalho e o questionamento dos programas quanto ao seu alcance qualitativo de gerar permanência, alcançar a juventude e promover as necessárias e urgentes melhorias na formação de novos professores e professoras.

Agora é o ato de explorar e se aventurar na leitura e apreciação da nova edição de CABECS! Esteja a vontade e sinta-se provocado(a) a usar a sua imaginação sociológica.



PROGRAMAS DE FOMENTO A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR E OFERTA DE CURSOS DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL (1999-2017)

Cristiano das Neves Bodart¹
Caio dos Santos Tavares²

Resumo

O presente artigo busca explorar os impactos dos programas governamentais implementados no Brasil após a aprovação da LDB (1996) sobre a oferta de cursos de Ciências Sociais na rede pública e privado do Ensino Superior, assim como sobre a ofertas e matrículas e o volume de concluintes. Mais especificamente, busca-se explorar os impactos do Programa de Financiamento Estudantil (Fies), do Programa Universidade para Todos (ProUni) e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) sobre o número de cursos abertos entre 1999 a 2017 e sua oferta. Identificamos que os dados oficiais apontam no sentido de que os programas governamentais tiveram impactos positivos sobre o número de abertura de cursos de Ciências Sociais e de concluintes.

Palavras-Chave: Programas Governamentais. Formação de Professores. Ciências Sociais.

PROGRAMS PROMOTING THE EXPANSION OF HIGHER EDUCATION AND OFFERING OF SOCIAL SCIENCE COURSES IN BRAZIL (1999-2017)

Abstract

The present article seeks to explore the impact of government programs implemented in Brazil after the approval of LDB (1996) regarding the offering of Social Science courses in the public and private system of higher ducation, as well as on offerings and enrollments and the volume of graduates. More specifically, it seeks to explore the impact of the Student Financing Program (Fies), the University for All Program (ProUni) and the Program to Support Federal University Restructuring and Expansion Plans (Reuni) on the number of open courses between 1999 to 2017 and their offering. We found that the official data point to the sense that government programs had a positive impact on the number of opening courses in Social Sciences, but not on the number of vacancies, enrollments, or graduates, which have declined in recent years.

Keywords: Government Programs. Teacher training. Social Science.

¹ Doutor em Sociologia (USP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), docente do Centro de Educação dessa mesma instituição e integrante do Xingó-Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências Sociais/Sociologia. E-mail: <http://cristianobodart@hotmail.com>

² Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e integrante do Xingó-Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências Sociais/Sociologia. E-mail: <http://caiotavares@hotmail.com>

INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas presenciamos programas governamentais que se propuseram, ao menos em tese, a fomentar direta ou indiretamente a expansão do Ensino Superior brasileiro ofertado por meio das redes pública e privada. Dentre as ações estatais, na esfera nacional, tivemos a implantação, em 1999, do Programa de Financiamento Estudantil (Fies), em 2005, do Programa Universidade para Todos (ProUni) e, em 2007, do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Trabalhos como o de Barros (2015) indicam que esses programas fomentaram a expansão da oferta de vagas no Ensino Superior, ainda que não tenham conseguido solucionar muitos dos problemas de acesso e oferta.

A Sociologia retornou ao Ensino Médio como disciplina obrigatória por meio da Lei nº 11.684/08, entrando em vigor no ano seguinte, em 2009, o que ampliou a demanda por mais professores para atuar no ensino básico. Como demonstraram Bodart e Sampaio-Silva (2016), se em 2007 eram 19.776 professores atuando no Ensino Médio, no ano de 2016 esse número passou a ser de 55.658. Os referidos programas governamentais tiveram início antes da reintrodução da Sociologia no currículo escolar, tendo fomentado a ampliação de universidades, cursos e vagas, assim como colaborado para maior descentralização do Ensino Superior pelo território nacional. De forma mais específica, teriam tais programas impactado na expansão dos cursos de formação de professores de Sociologia, assim como ampliado a oferta de cursos de formação de professores de Sociologia? Eis o problema desta pesquisa! Em outros termos, o objetivo do presente artigo é explorar os impactos dos programas governamentais implementados no Brasil após a aprovação da LDB (1996) sobre a oferta de cursos de Ciências Sociais na rede pública e privado do Ensino Superior, assim como sobre a ofertas e matrículas e o volume de concluintes. Delimitamos o recorte temporal entre 1999 e 2017. Escolhemos a data de 1999 por ter sido o ano de criação do Fies e, o ano de 2017 por ser o ano último de publicação dos dados coletados³.

A metodologia consiste em confrontar os dados referente aos cursos de Ciências Sociais e Sociologia disponíveis no site *e-MEC*⁴ e no Censo da Educação Superior com os programas implementados pelo Governo Federal, a saber o Fies, o ProUni e o Reuni.

³ Em alguns momentos, quanto necessário, esse recorte será expandido. Em outros, o recorte será reduzido, ora por falta dos dados de 2016, ora para dar maior foco a um determinado período que estaremos analisando.

⁴ O referido site é um portal eletrônico que divulga os dados oficiais da Educação Superior brasileira. Disponível em: < <https://emec.mec.gov.br> >. Acessado em: abr. 2018.

Ao menos três trabalhos se utilizaram dos dados do e-MEC referente aos cursos de Ciências Sociais⁵. Contudo, análises comparativas entre esses trabalhos podem ser problemáticas, isso porque os dados do e-MEC foram atualizados, o que gerou incompatibilidade entre os números apresentados nas três pesquisas, assim como o fato dos cursos extintos antes de serem reconhecidos pelo MEC serem excluídos da base de dados. Por exemplo, os dados apresentados por D'Álcio (2016) referente aos 163 cursos à distância existentes em 2015 (data de sua coleta de dados) não consta, entre os meses de maio e junho de 2018, na base de dados do e-MEC, antes indicando a existência de apenas 30 cursos à distância sob a nomenclatura Ciências Sociais.

Ainda que haja um *site* onde é disponibilizado os dados da Educação Superior, a forma como são disponibilizados dificulta, e às vezes impossibilita, análises mais aprofundadas e/ou pontuais. Os dados não são agrupados em único espaço, estando expostos, em arquivo *.xlsx*, de forma individualizada por instituição de ensino e cursos, o que torna sua manipulação difícil e trabalhosa. Certamente essas limitações e dificuldades explicam, em parte, o motivo de sua subutilização no meio acadêmico. Martins (2017) também chamou atenção para o fato desses bancos de dados serem falhos e insuficientes.

O artigo está organizado em duas seções ou partes, além da presente introdução e das considerações finais. Na primeira apresentamos, de forma breve, os programas governamentais em questão. Na segunda buscamos identificar as mudanças no volume de cursos de Ciências Sociais e Sociologia, de oferta de vagas, matrículas e número de concluintes, sendo esses dados confrontados com os três programas do Governo Federal por nós selecionados.

1. FIES, O PROUNI E O REUNI: PROGRAMAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

A seguir buscamos apresentar, ainda que brevemente, os três principais programas implementados nas últimas duas décadas pelo Governo Federal voltados ao Ensino Superior Brasileiro.

Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), em 1996, tornou-se necessário uma série de medidas que viesse a corroborar com a expansão do Ensino Superior brasileiro, sobretudo com a formação de professores.

⁵ São eles, "Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil", de Amurabi de Oliveira (2015), "Análise dos desenhos curriculares de cursos superiores de formação de professores em Ciências Sociais", de Gabrielle Cotrim D'Alécio (2016) e "Os cursos de licenciatura e a formação de professores de Sociologia para o Ensino Médio, de Heloisa Helena T. de Souza Martins (2017).

Como amplamente destacado (ANDRADE, 2012; CARVALHO; WALTENBERG, 2015), o elevado número de cidadãos brasileiros em idade adulta que não cursaram graduação corroboram para a manutenção das desigualdades de acesso ao mercado de trabalho e, por sua vez, aprofunda ainda mais as desigualdades sociais existentes no país. Com o intuito de reverter esse quadro, foram, nas últimas duas décadas criados diversos programas voltados para a inclusão e a permanência de estudantes no Ensino Superior, assim como de expansão de universidades e cursos. Dentre esses programas, destacam-se, pela proposta e proporções de investimentos demandados, o Programa de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Programas que apresentaremos a seguir.

O Programa de Financiamento Estudantil (Fies) foi criado em 1999 para substituir o Programa de Crédito Educativo (PCE/CREDOC), sendo originalmente regulado pela Lei nº 10.260, de 12 de julho 2001 (e suas regulamentações como as Portarias Normativas nº 3, de 13/02/2009; nº 1, de 21/01/2010; nº 10, de 30/04/2010; e nº 1, de 14/01/2011)⁶. Trata-se de um fundo de natureza contábil, destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos que tenham tido avaliação positiva nos processos de aferição de qualidade realizados pelo Ministério da Educação (ANDRÉS, 2011). O modo que é realizado o financiamento é definido pelo estudante, agente financeiro operador do crédito (banco) e a instituição privada de Ensino Superior. O estudante ao terminar o curso terá até 17 anos para pagar o empréstimo (BRASIL, 2001).

Em 2010, a proporção de estudantes que ingressavam nas instituições de Ensino Superior utilizando o Fies era de 2%, saltando para 29% em 2014. Isso ocorreu por causa da mudança nas regras de financiamento, possibilitando, a partir daquele ano, que os contratos fossem fechados ao longo do ano, reduzindo os juros das parcelas abaixo da inflação (FOLHA, 2016). Essa expansão suscitou a preocupação com a qualidade do ensino ofertado pelas instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Como destacou Pinheiro (2013, p.12),

O crescimento exponencial do Fies aponta para a necessidade do governo federal estabelecer metas cada vez mais rígidas para as IES e seus cursos, seja com avaliações internas por meio de Comissões Próprias de Avaliação (CPA) ou pelas avaliações externas como o Enade. Mecanismos de controle sobre a prestação de serviços ao aluno são necessários, pois quanto maior o número de alunos com financiamento, maior será a responsabilidade do governo sobre a garantia da qualidade da formação acadêmica que as

⁶ Posteriormente sofreu mudanças provocadas pela Lei nº 12.202, de 2010 e, mais recentemente, pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Disponível em: < <https://goo.gl/Pt8tJU> >. Acesso em: abr. de 2018.

IES propõem e dispõem aos alunos. Senão o governo federal será apenas um fomentador da captação de alunos para as IES, gerando lucro certo e esforço mínimo.

A partir de 2013 o Governo Federal realizou mudanças no Fies, passando a exigir limite de renda e nota mínima no Enem; o resultado dessas medidas foi a queda dos ingressos do Ensino Superior pelo programa (FOLHA, 2016).

O Fies é um programa que surge no contexto de implementação da Reforma do Estado que

[...]deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, MARE, 1995, p. 12 *apud* PERONI, 2007, p. 2).

Acreditava-se que o Estado ao buscar assumir funções diretas de execução teria trazido distorções e ineficiências e, nesse sentido, “[...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado” (BRASIL, MARE, 1995, p. 11 *apud* PERONI, 2007, p. 2). Tratava-se de transformar o Estado Burocrático em um Estado Gerencial; ações para reduzir a atuação direta do Estado estavam sendo postas em prática e o Fies foi um meio encontrado para estimular a oferta de cursos no setor privado.

O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 10 de setembro de 2004, por meio da Medida Provisória nº 213, tendo sido consolidado no Governo Lula, em 13 de janeiro de 2005, pela Lei Federal nº 11.096 (BRASIL, 2004, 2005).

O programa oferece bolsas de estudo integrais e parciais de 25% ou de 50% em instituições privadas de Ensino Superior aos estudantes que cursarão a sua primeira graduação. Precisam os interessados atender ao menos um desses requisitos (BRASIL, 2005):

ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública; ter cursado o ensino médio completo em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola; ter cursado o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola privada; ser pessoa com deficiência; ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública e concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura. Nesses casos não há requisitos de renda. Para concorrer às bolsas integrais o candidato deve ter renda familiar bruta mensal de até um salário mínimo e meio por pessoa. Para as bolsas parciais de 50%, a renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa (BRASIL, 2005).

O candidato à bolsa não poderá tirar a nota zero na redação e atingir, ao menos, 450 pontos na prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Assim como o FIES, o ProUni foi amplamente acusado de ser um programa de transferência de recursos públicos para IES privadas.

No ano de 2014 foi aprovou-se o Plano Nacional de Educação do decênio 2014-2024 na forma de lei nº 13.005/2014 que estabeleceu: "Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público" (BRASIL,2014, p.73). Com a aprovação da PEC 55/2016, que limita os gastos públicos por 20 anos, dificilmente os objetivos traçados pelo Plano Nacional de Educação do decênio 2014-2024 serão alcançados.

Para atingir a meta o Brasil terá que avançar substancialmente, já que segundo o cruzamento de dados realizados pelo movimento Todos Pela Educação a partir dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE) a quantidade de alunos matriculados é aquém das pretensões estabelecidas, como se observa na tabela 1.

Tabela 1- Taxa bruta de matrícula na Educação Superior em relação à população de 18 a 24 anos nos anos, Brasil (2011-2015).

Ano	Quantidade
2011	29,60%
2012	30,40%
2013	32,30%
2014	34,20%
2015	34,60%

Fonte: MEC/Inep/DEED/Censo Superior/ Todos Pela Educação.

Observa-se, que em 2015 faltando nove anos para terminar o PNE vigente desde 2014, restam 15,4% para atingir a meta estabelecida (BRASIL, 2015), o que será improvável devido a PEC 55/2016 aprovada e sancionada como Emenda Constitucional.

O Reuni foi criado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Esse tem o propósito de expandir o acesso e a permanência de estudantes nas universidades federais. Com esse programa foram realizadas diversas medidas que visavam ampliar o número de instituições públicas de Ensino Superior. Para isso, as universidades federais receberam investimentos para expandir o quadro de professores e a infraestrutura dos *campis*. Além disso, o Reuni contribuiu com o processo de interiorização do Ensino Superior público, fazendo com que as universidades fossem também deslocadas para cidades distantes das capitais. As iniciativas do Reuni visavam combate à evasão, aumentar as vagas de cursos de graduação e a oferta de cursos noturnos entre outros objetivos (BRASIL, 2007).

Esses três programas do Governo Federal quando criados procuraram atingir a meta estabelecida no Plano de Desenvolvimento da Educação do decênio 2001-2010 que era “prover,

até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30 % da faixa etária de 18 a 24 anos” (BRASIL, 2001, p.87). O Brasil ampliou de 8,9%, em 2001, para 14,6%, em 2009, o percentual de estudantes matriculados no Ensino Superior que estavam na faixa etária de 18 a 24 anos (BRASIL/MEC/CONAE, 2011, p.78). Assim, mesmo com os avanços o cumprimento da meta estabelecida não foi atingido.

Neste artigo, nos importa observar se durante o período de implementação desses programas impactos substantivos na formação de cientistas sociais ocorreram, o que buscamos realizar na seção seguinte.

2. CONFIGURAÇÕES DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

Temos ciência que os impactos dos três programas aqui destacados (Fies, ProUni e Reuni) são de difícil mensuração. Ainda que isolando um elemento de análise, tais como os impactos sobre as matrículas no curso superior, as conclusões poderiam ser parcialmente equivocadas ou limitadas, uma vez que há diversos outros fatores colaborativos para a expansão do acesso ao Ensino Superior nos últimos 20 anos, tais como a redução da pobreza, do desemprego e a ampliação da renda da classe trabalhadora, historicamente excluída do Ensino Superior, assim como os programas de ações afirmativas (HAAS; LINHARES, 2012)⁷. Nossa proposta não é aferir a eficiência dos programas governamentais sobre o Ensino Superior brasileiro, mas observar e discutir a expansão de cursos de Ciências Sociais, assim como número de vagas, matrículas e concluintes a partir desses programas. Buscamos realizar algumas reflexões que possam colaborar para entender a importância dos programas implementados pelo Governo Federal para a formação de professores de Sociologia, ainda que cientes das limitações desse intento. Por outro lado, olhar a evolução e especialização dos cursos sem considerar as grandes iniciativas governamentais de intervenção nos parece bem mais problemático. Dito isto, seria possível observar mudanças substantivas na oferta dos cursos de Ciências Sociais e Sociologia a partir da implantação dos programas em questão?

⁷ Essas além de impactar na composição do perfil social e racial dos universitários, possibilitou a redução de vagas ociosas e, consequentemente na redução das desigualdades sociais (HAAS; LINHARES, 2012).

2.1 Ampliação dos cursos de Ciências Sociais e de Sociologia à luz dos programas governamentais selecionados

O primeiro curso superior de Ciências Sociais surgiu no Brasil no ano de 1933, contudo o aparecimento da Sociologia é anterior, estando presente como disciplina, ora em cursos superiores, ora em cursos secundários, preparatórios e de formação de professores primários (BODART; CIGALES, 2018). Até 1948 apenas 11 instituições ofertavam cursos de Ciências Sociais ou Sociologia. Eram ofertados 11 cursos para a formação de bacharéis e 10 de licenciados, como se verifica na tabela 2.

Tabela 2 - Os primeiros cursos de Ciências Sociais no Brasil (1933-1949)

Instituição	Gestão	Tipologia/grau	Ano
Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo*	Privada	Bacharelado	1933
Universidade de São Paulo	Pública	Bacharelado e Licenciatura	1934
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Pública	Bacharelado e Licenciatura	1939
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Privada	Bacharelado e Licenciatura	1940
Universidade Federal do Paraná	Pública	Bacharelado e Licenciatura	1940
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Privada	Bacharelado e Licenciatura	1941
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Pública	Bacharelado e Licenciatura	1941
Universidade Federal da Bahia	Pública	Bacharelado e Licenciatura	1941
Universidade Federal de Minas Gerais	Pública	Bacharelado e Licenciatura	1941
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Privada	Bacharelado e Licenciatura	1942
Universidade Federal de Juiz de Fora	Pública	Bacharelado e Licenciatura	1948

Nota: O curso ofertado na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo era denominado Sociologia.

Fonte: Elaboração própria a partir da base de dados disponível no e-MEC (2018).

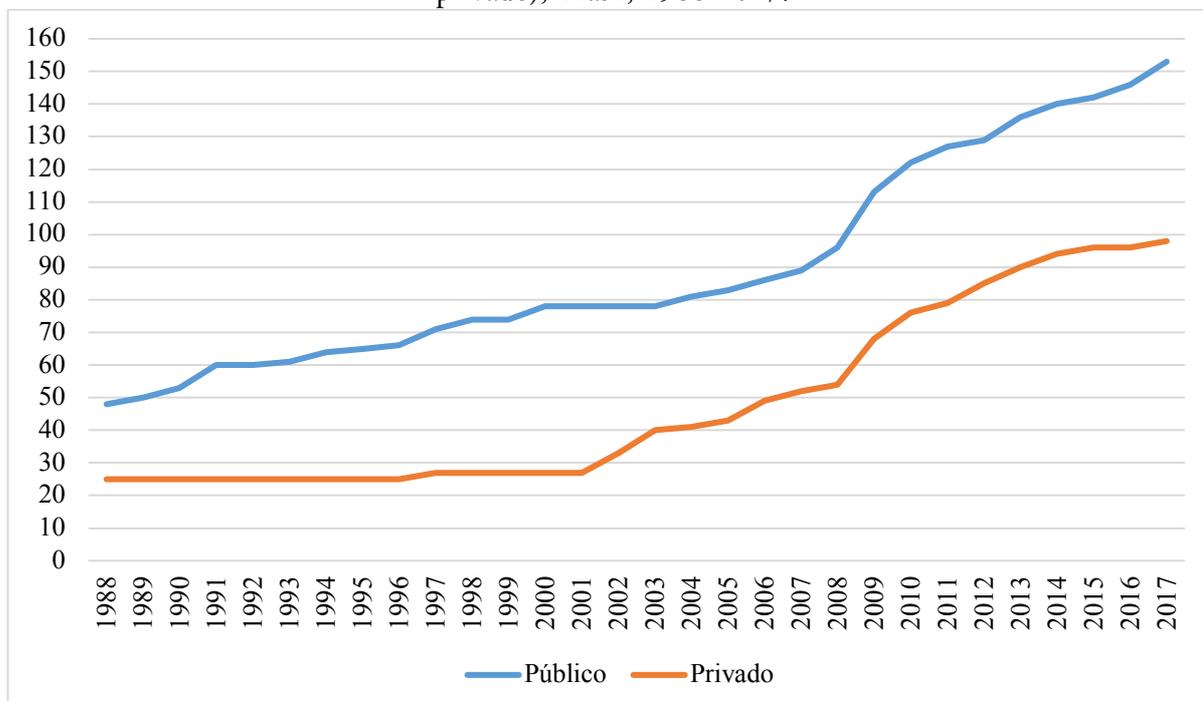
Podemos inferir que a criação dos primeiros cursos de licenciatura em Ciências Sociais no Brasil dar-se no mesmo contexto de criação dos cursos de bacharelado, tendo eles uma base comum de disciplinas, no formato 3+1, ou seja, aos estudantes que optavam pela licenciatura cursavam 3 anos de disciplinas teóricas e no último ano frequentavam disciplinas pedagógicas (D'ALÉCIO, 2016); sistema de oferta que predominou até recentemente no Brasil⁸. Contudo, na prática, esse modelo continua enraizado na organização curricular dos cursos de Ciências Sociais brasileiros, mantendo, em grande medida, o histórico distanciamento entre os conhecimentos pedagógicos e específicos de Ciências Sociais (*Ibidem*).

Observando as instituições ofertantes dos cursos, notamos que, ainda que o número de cursos públicos sobressaísse (63,6%), é notório que há uma presença considerável das instituições privadas (36,3%) na oferta de cursos de Ciências Sociais nas duas primeiras décadas de existência do curso no Brasil. Buscando observar a participação das redes privadas e públicas nas últimas

⁸ Na prática "esse formato ainda está enraizado nos modelos de organização curricular" (D'ALÉCIO, 2016, p.14).

décadas na oferta de cursos de Ciências Sociais coletamos os dados referentes ao período de 1988 a 2017, dados observáveis na figura 1.

Figura 1 - Evolução do número de cursos de Ciências Sociais segundo a rede de ensino (público e privado), Brasil, 1988-2017.



Fonte: Elaboração própria a partir da base de dados disponível no e-MEC (2018).

No ano de 1988 havia no Brasil 48 cursos de Ciências Sociais ofertados na rede pública e 25 na rede privada. No ano de 1997 abriu-se no setor privado mais dois cursos e até 2001 se observa uma oferta de 27 cursos. Será a partir de 2002 que iremos notar um crescimento na oferta desses cursos pelo setor privado, um ano após a criação do Fies.

A abertura de cursos de Ciências Sociais nas instituições privadas parecem relacionar-se com o Fies e o ProUni.

Já no setor público, se observa uma expansão regular, tendo ampliado o número de cursos de forma mais significativa a partir de 2009, um ano após a aprovação da Lei nº 11.684/08 que tornou obrigatória a Sociologia no Ensino Médio e um ano após a criação do Reuni. Segundo Perruso e Pinto (2012), a reintrodução da Sociologia como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio e a implementação do Reuni abriram caminho para a criação de novos cursos de licenciaturas em Ciências Sociais.

A tabela 3 destaca o número de cursos de Ciências Sociais abertos por década.

Tabela 3 - Abertura de novos cursos de licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais e Sociologia no Brasil por década.

Período	Curso de Ciências Sociais e Sociologia	
	Licenciatura (%)	Bacharelado (%)
1930-1939	40	60
1940-1949	50	50
1950-1959	66,6	33,3
1960-1969	54,1	45,8
1970-1979	41,6	58,3
1980-1989	54,5	45,4
1990-1999	42,3	57,6
2000-2008	53,6	46,3
2009-2017	82,4	17,5
Acumulado (2017)	63,4	36,5

Fonte: Elaboração própria a partir da base de dados disponível no e-MEC (2018).

Nas duas primeiras décadas 36,3% dos cursos de Ciências Sociais ou Sociologia eram ofertados por instituições privadas. Em 2017 esse percentual era de 39,3%. Em termos absolutos, até 1950 eram 4 cursos ofertados por instituições privadas e 7 por instituição pública. Em 2017 eram 98 cursos ofertados por instituições privadas e 153 cursos por instituições públicas. Assim, notamos uma maior presença do setor público na oferta de cursos de Ciências Sociais e Sociologia.

Dos atuais 251 cursos de Ciências Sociais e Sociologia indicados no site do e-MEC, apenas 30 são ofertados na modalidade à distância, sendo 21 de Sociologia e 12 de Ciências Sociais⁹. Dos 12 cursos de Sociologia, apenas 1 é de grau bacharelado. No caso dos cursos de Ciências Sociais, apenas 3 são de grau bacharelado. Resultados semelhantes foram encontrados por Martins (2017, p.217), destacando que,

[...] os cursos de graduação [licenciatura] na modalidade presencial representavam no ano de 2013 a quase totalidade dos cursos existentes (96,1%). A modalidade a distância, contudo, ainda que em menor número, teve o maior percentual de crescimento no período de 2010 a 2013 (35,3%).

Nota-se que a ampliação de abertura de cursos de Ciências Sociais ou Sociologia deu-se nas últimas duas décadas, sobretudo após 2009, como também destacaram Oliveira (2015)¹⁰, D'Álecio (2016) e Martins (2017). Por isso analisaremos de forma mais detida o período de 2000 a 2017.

⁹ No levantamento realizado em 2015 por D'Álecio (2016, p.13) o número indicado de cursos de Ciências Sociais à distância foi de 163 cursos. Não sabemos ao certo o porquê da disparidade entre os dados apresentados naquela e nesta pesquisa. Temos duas hipóteses, são elas: i) muitos dos cursos, que estavam na base do e-MEC em 2015, não foram aprovados pelo MEC, sendo posteriormente excluídos da base de dados após atualização do site ou; ii) erro na coleta dos dados, o que pode ter ocorrido por haver muitos cursos duplicados na base do e-MEC e por ser o manuseio do site relativamente complexo.

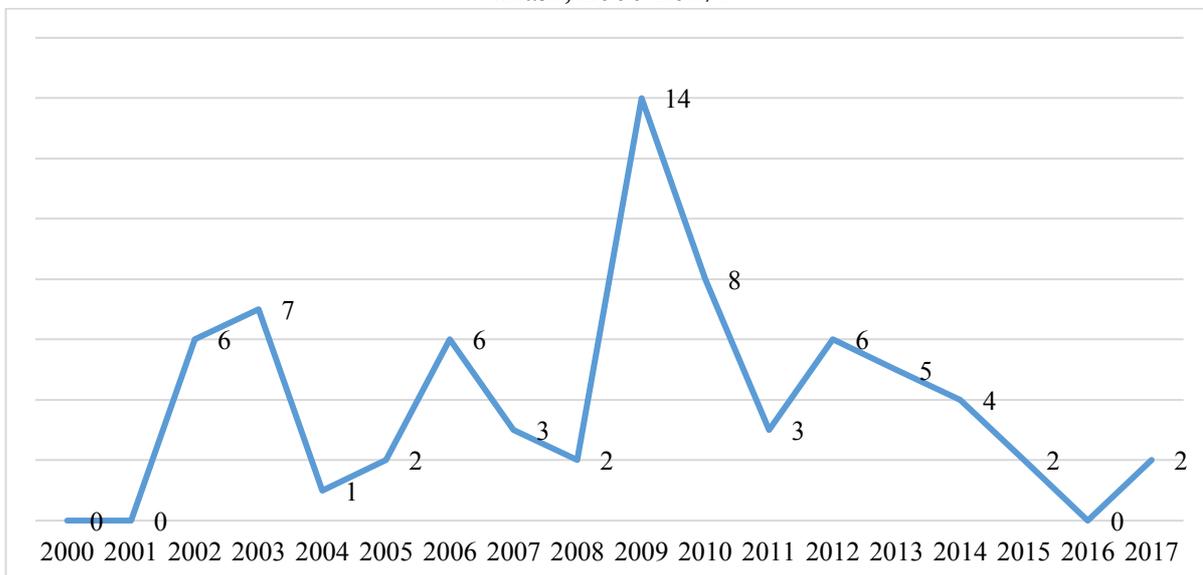
¹⁰ Oliveira (2015) buscou indicar, por Região, nominalmente as instituições que ofertavam, na ocasião, cursos presenciais de Ciências Sociais (bacharelado e licenciaturas).

A tabela 3 evidencia que atualmente temos uma predominância de cursos de licenciatura (63,1%) o que vai de encontro a uma antiga preocupação: "o não compromisso dos cursos de Ciências Sociais com a formação de professores para o Ensino Médio" (SILVA, 2007, p. 421), ainda que enraizados pela lógica bacharelesca (D'ALÉCIO, 2016). Trata-se de uma configuração nova, que demanda novos desafios para que os cursos sejam ofertados de modo a estimular o interesse dos alunos em permanecer até o fim do curso. Acreditamos que o cenário de desvalorização da licenciatura começa a ser modificado, o que se observa na ampliação do interesse pelo "ensino de Sociologia" como objeto de pesquisa (BODART; CIGALES, 2017; BODART; SOUZA, 2018), uma vez que, como destacou Silva (2007, p.423), pensar o ensino de Sociologia "é uma tarefa fundamental para os cientistas sociais abrigados nos departamentos das universidades públicas".

Parece que os dados aqui apresentados reforçam a afirmação de Perruso e Pinto (2012) de que a reintrodução da Sociologia no Ensino Médio somado ao Reuni teria ampliado no número de cursos de licenciaturas em Ciências Sociais

Os dados referentes ao surgimento de novos cursos de Ciências Sociais e Sociologia são apresentados na figura 2.

Figura 2 - Número de novos cursos de Ciências Sociais e Sociologia na rede de ensino privado, Brasil, 2000-2017.

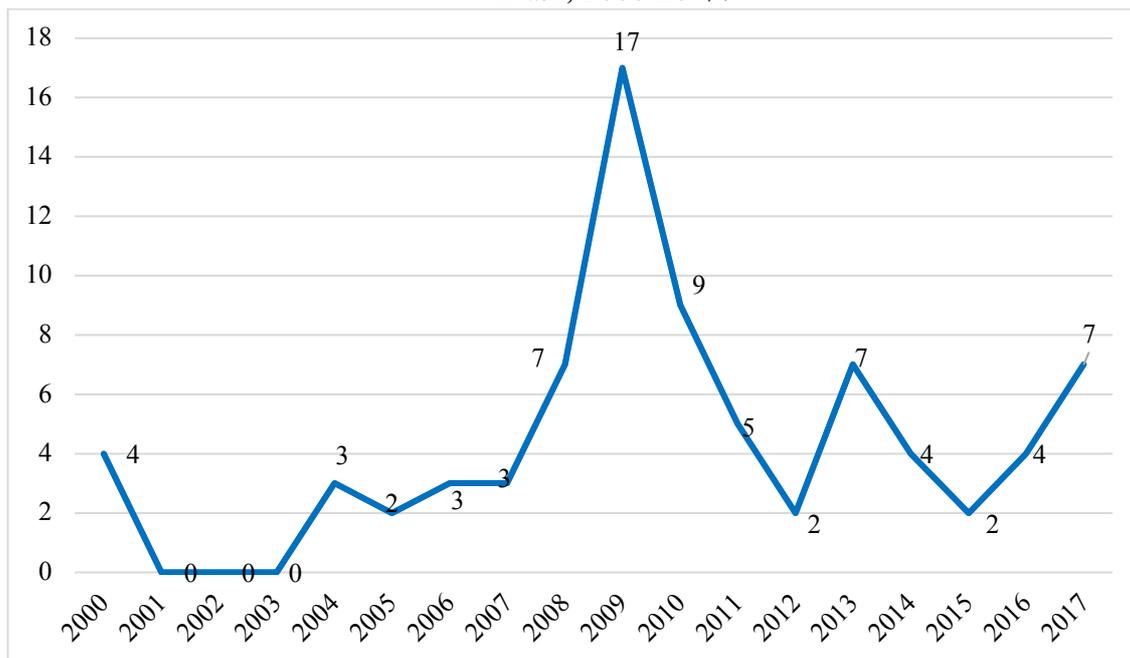


Fonte: Elaboração própria a partir da base de dados disponível no e-MEC (2018).

Nota-se, a partir da figura 2, que dentre o intervalo de 2000 a 2017 vemos oscilações na abertura de novos cursos. Os anos de 2002 e 2003 notamos a abertura de 6 e 7 cursos, respectivamente. Em 2001 o Governo lançou o Fies. Depois notamos um segundo momento de ampliação de cursos, sendo em 2006, um ano após a efetivação do ProUni. O pico observado na

figura 2, nos anos de 2009 e 2010, coincidem com o retorno da Sociologia ao currículo do Ensino Médio e com a ampliação do volume de financiamento estudantil por meio do Fies. A partir de 2013 houve uma redução no volume de recursos destinado ao Fies (FOLHA, 2016), período que dar-se início a uma redução do número de novos cursos de Ciências Sociais e Sociologia, como se observa na figura 3.

Figura 3 - Número de novos cursos de Ciências Sociais e Sociologia na rede de ensino público, Brasil, 2000-2017.

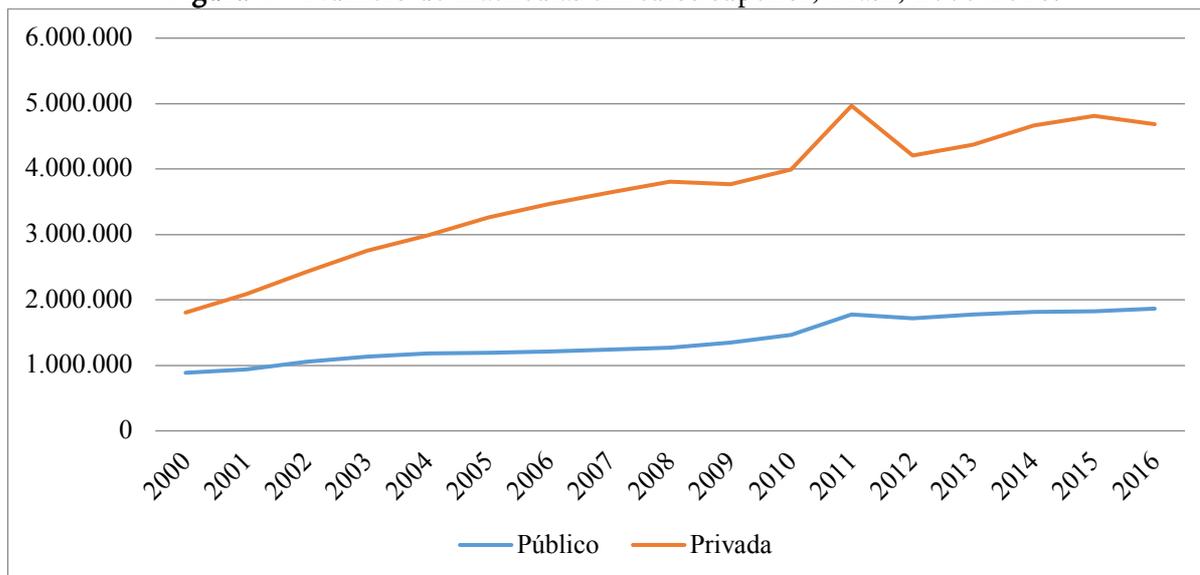


Fonte: Elaboração própria a partir da base de dados disponível no e-MEC (2018).

Oliveira (2015) destacou ter havido uma expansão do número de cursos após 2007. Corroborando com esse achado, destacamos, por meio da figura 3, que o número de novos cursos ofertados por instituições públicas (figura 3) evidencia uma expansão significativa ocorre a partir do ano de 2008, um ano após a criação do Reuni, no mesmo ano da aprovação da Lei que reintroduziu a Sociologia no Ensino Médio. Vale lembrar que o Reuni não só tinha como objetivo ampliar o número de cursos onde houvesse demanda, como também o número de matrículas nos cursos. Passamos a observar o número de matrículas.

A figura 4 evidencia o número de matrículas no curso superior.

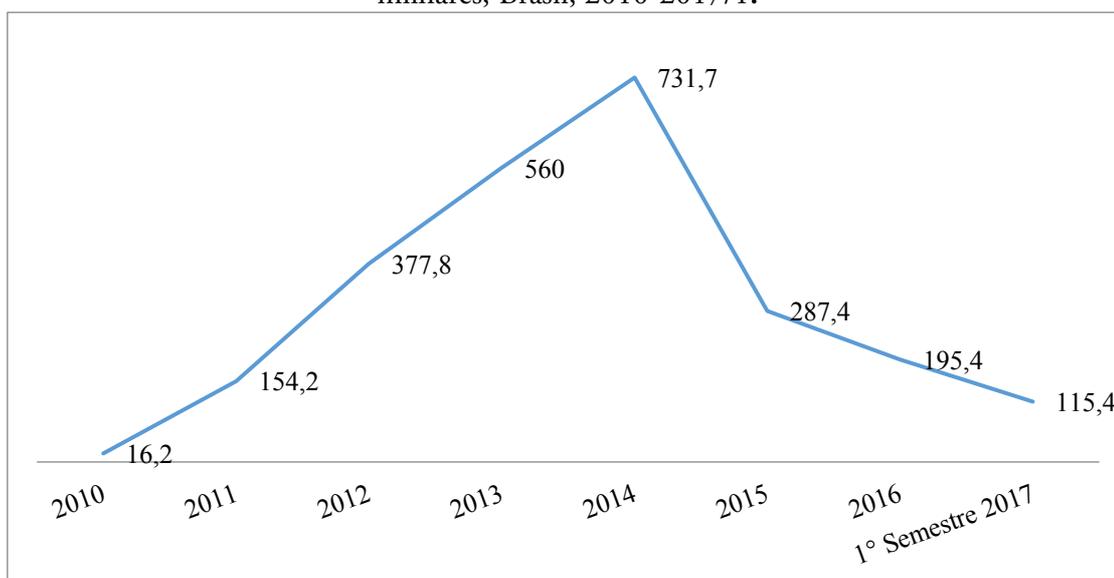
Figura 4 - Número de matrículas em curso superior, Brasil, 2000-2016.



Fonte: Elaboração própria a partir da base de dados disponível no Censo da Educação Superior (2018).

Nota-se, por meio da figura 4, que: i) o número de matriculados em IES privadas é superior ao número de matrículas em IES públicas; ii) há uma expansão considerável a partir de 2001, ano de criação do Fies; iii) a partir de 2011, ano que o número de beneficiados pelo Fies se expande de forma constante até 2014 (ver figura 5), temos uma ampliação no número de matrículas em cursos superiores (com pico em 2011), mantendo o número de matrículas à patamares superiores aos anos anteriores a 2011. Em 2016 notamos uma queda no número de matrículas, assim como no número de beneficiários.

Figura 5 - Número de ingressantes no Programa de Financiamento Estudantil (Fies), em milhares, Brasil, 2010-2017/1.

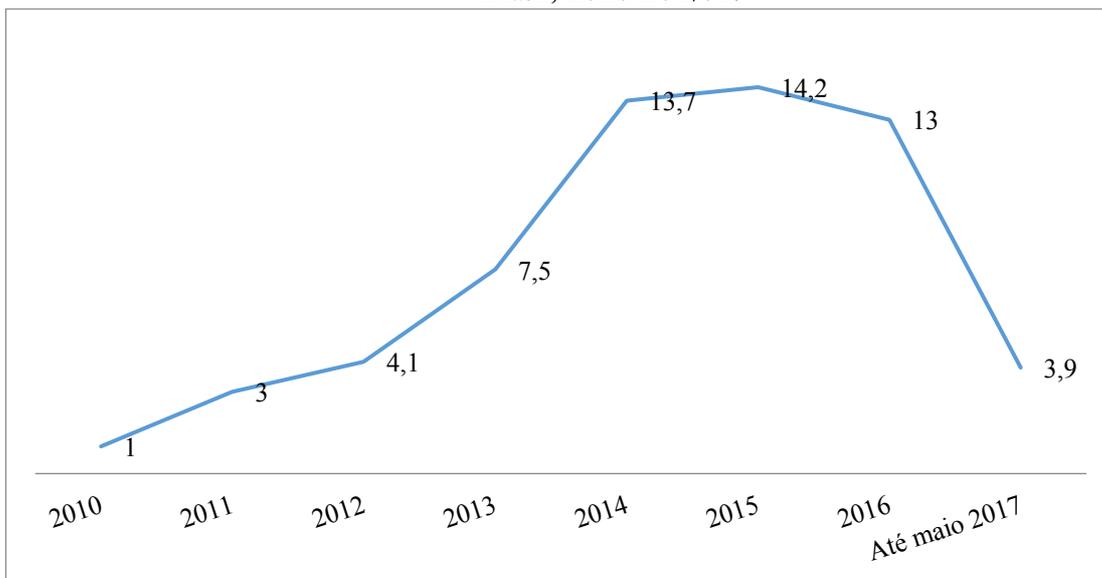


Fonte: Elaboração própria a partir do CGU e Portal da transparência (2018).

A figura 5 evidencia um crescente volume do número de ingressantes no Fies a partir de 2010, com redução substantiva a partir de 2015.

Como o Fies não cobre necessariamente a integralidade das mensalidades dos cursos superiores, buscamos também observar o volume de recursos destinado ao programa. A figura 6 demonstra a evolução desses recursos.

Figura 6 - Recursos destinados ao Programa de Financiamento Estudantil (Fies), em bilhões, Brasil, 2010-2017/1.

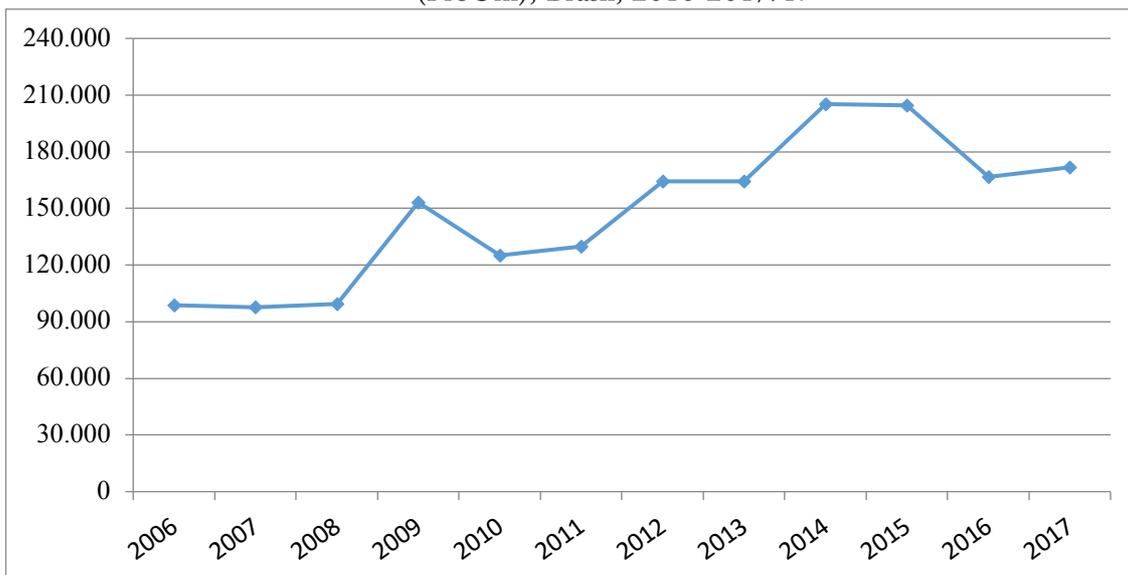


Fonte: Elaboração própria a partir do CGU e Portal da transparência (2018).

Se o número de ingressantes no Fies teve redução substantiva a partir de 2015, notamos que os valores destinados ao programa se mantêm elevados entre 2014 e 2016. Essa manutenção dar-se pelo volume acumulados dos ingressantes nos anos anteriores, uma que o contrato tem, em média, 4 anos.

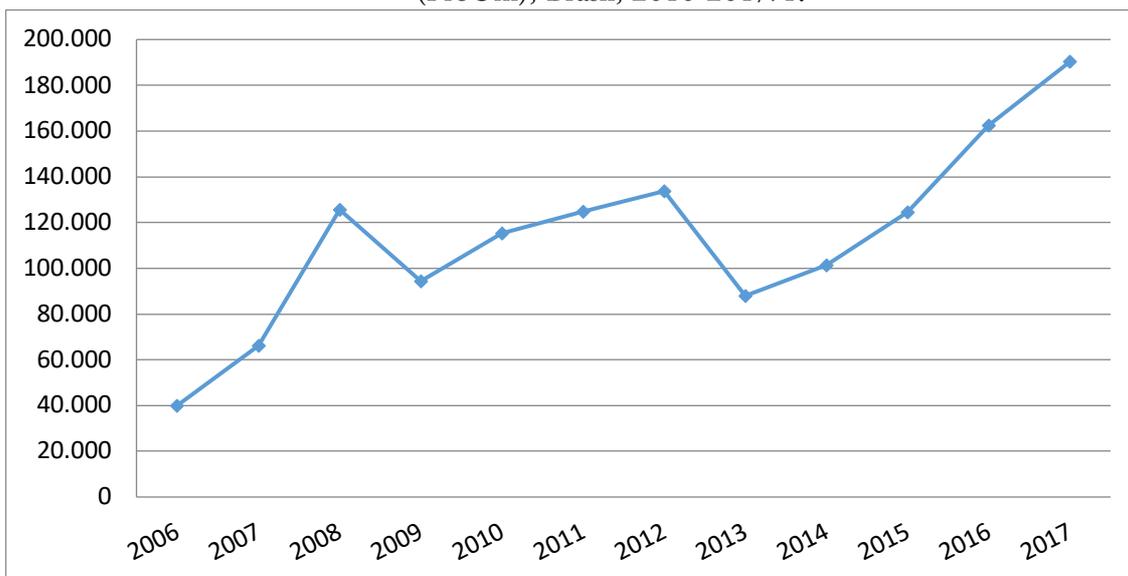
Como destacado, outro programa que buscou ampliar o número de ingressos no Ensino Superior de foi o ProUni. Os gráficos 7 e 8 apresentam o número de bolsas integrais e parciais, respectivamente, concedidas entre 2006 e 2017, por esse programa governamental, o que ocorre em parceria com IES privadas.

Figura 7 - Número de bolsas integrais concedidas por meio Programa Universidade para Todos (ProUni), Brasil, 2010-2017/1.



Fonte: SISPROUNI (2018).

Figura 8 - Número de bolsas parciais concedidas por meio Programa Universidade para Todos (ProUni), Brasil, 2010-2017/1.



Fonte: SISPROUNI (2018).

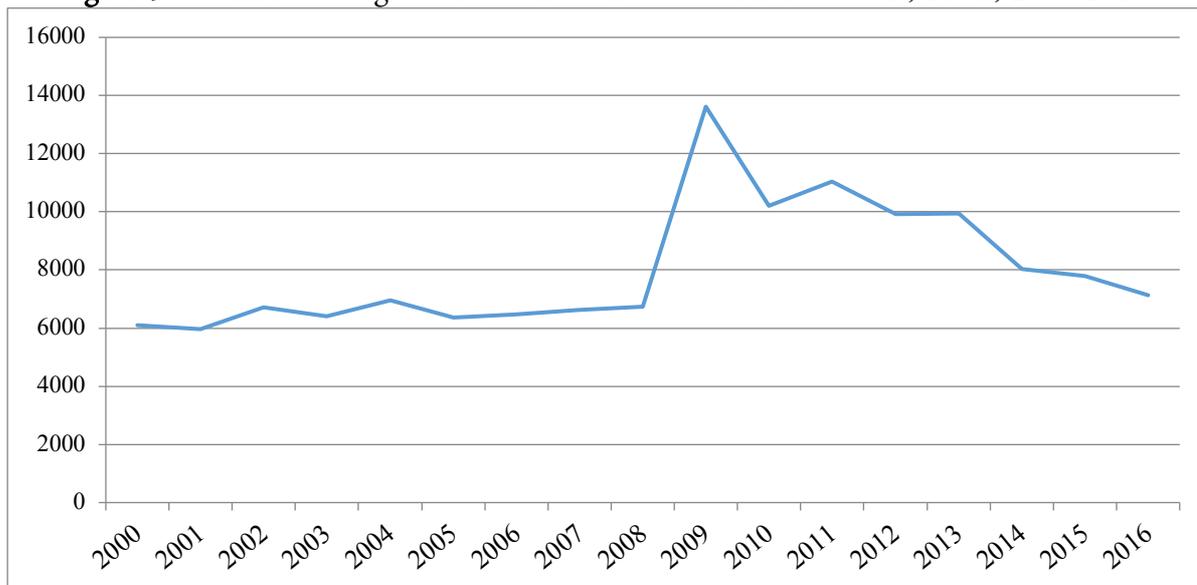
Observamos que a manutenção do número de matrículas em cursos de graduação manteve-se em constante ampliação (com redução em 2013 e 2014 de bolsas parciais), assim como os apoios do Governo Federal via Fies e ProUni, sobretudo a partir de 2010.

No caso do número de matrículas no setor público, a ampliação mais significativa de número de matrículas deu-se no ano de 2011, ano que ao Reuni havia sido destinado 23,6 bilhões, bem mais que os 11,3 bilhões destinados no ano de sua criação. Como tal programa voltou-se a ampliação de vagas via expansão do número de universidades e *campis* os resultados se mantiveram

mesmo desde então; diferentemente do ProUni e do Fies, cujos programas dependem necessariamente das ações anuais, seja concedendo empréstimos estudantis ou bolsas de estudos.

Resta observar se os cursos de Ciências Sociais foram impactados positivamente com esses programas em relação ao número de matrículas, ofertas de vagas e concluintes. Na figura 9 são apresentados os números de vagas ofertadas nos cursos de Ciências Sociais (bacharelado e licenciatura)¹¹ no Brasil.

Figura 9 - Número de vagas ofertadas nos cursos de Ciências Sociais, Brasil, 2000-2016.



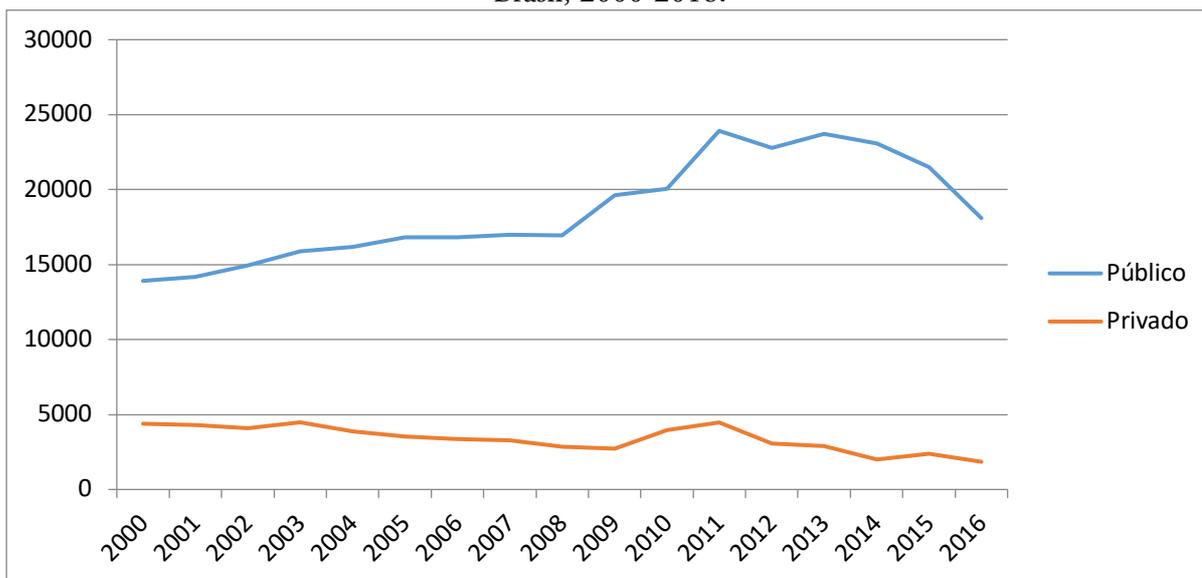
Fonte: Elaboração própria a partir da base de dados disponível no Censo da Educação Superior (2018).

Ainda que a partir de 2009 o número de cursos de Ciências Sociais tivesse se expandido, a ampliação na oferta de vagas não se manteve ascendente, tendo seu pico em 2009 e depois apresentando tendência de queda, ainda que superior ao período anterior a 2009. Tal fenômeno pode ser, em parte, explicado pelo fato de que a ampliação dos cursos de Ciências Sociais deu-se sobretudo pelo desmembramento dos cursos que antes eram ofertados na "formato 3+1" (COSTA, 2015), passando a ofertar dois cursos distintos desde o primeiro ano de oferta, demandando mais infraestrutura, professores e demais profissionais envolvidos diretamente nos cursos, o que pode ter levado a solicitação, junto ao MEC, de turmas menores. Outro ponto a ser considerado está no fato de que muitos cursos de Ciências Sociais eram ofertados no turno diurno e com o Reuni houve um forte estímulo a oferta no curso noturno, especialmente de licenciatura (MARTINS, 2017). Como destacado por Costa (2015, p. 191), "boa parte dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais

¹¹ Infelizmente os dados disponibilizados do Censo da Educação Superior são apresentados agregados, não discriminando cursos de licenciatura e de bacharelado.

criados a partir de 2008 encontra-se em instituições que já disponibilizavam o bacharelado, algo que indica um redirecionamento de esforços por parte do corpo docente dos departamentos desses cursos". Isso explicaria a maior ampliação de cursos de Ciências Sociais de licenciatura. Esse fenômeno demanda maior aprofundamento, o que não nos é possível, pelos limites físicos deste texto, aqui explorar.

Figura 10 - Número de matrículas nos cursos de Ciências Sociais por rede (privada e pública), Brasil, 2000-2016.



Fonte: Elaboração própria a partir da base de dados disponível no Censo da Educação Superior (2018).

A partir da figura 10 podemos inferir que: i) nas matrículas nos cursos de Ciências Sociais, a participação das instituições privadas é pequena e em queda constante desde do ano de 2000 e; ii) notamos, na rede pública, uma ampliação lenta de matrículas entre os anos de 2000 a 2008, uma ampliação rápida de 2009 a 2011 e uma tendência de leve queda a partir de então, embora não reduzindo aos número anteriores a 2008. Notamos que ampliação do número de cursos de Ciências Sociais se converteu em ampliação de matrículas nesse curso.

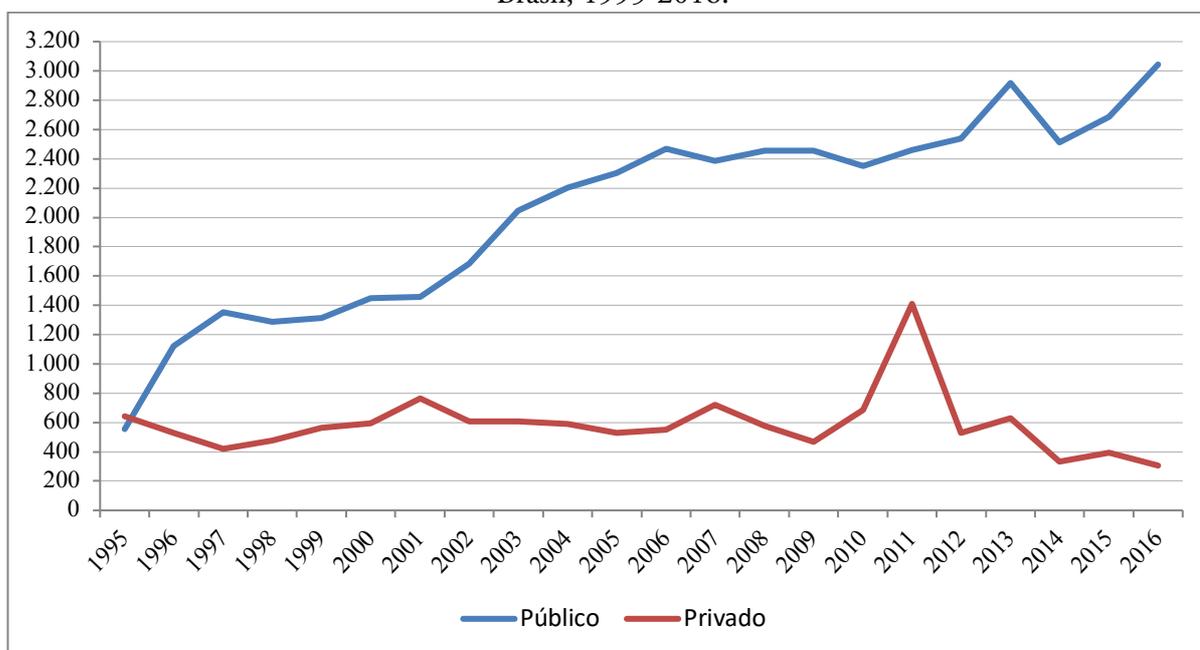
É possível que a expansão de outros cursos (e abertura de mais vagas) tidos como mais rentáveis ao futuro profissional explique, em parte, a falta de continuidade de ampliação das matrículas nos cursos de Ciências Sociais a partir de 2013. Certamente as constantes ameaças de exclusão da disciplina do Ensino Médio, principal destino dos egressos, também tem colaborado para esse comportamento.

Notamos que vem havendo uma expansão do número de novos cursos de Ciências Sociais, e ampliação do número de matrículas não se manteve em ritmo crescente, mesmo que o mercado

para professores de Sociologia não tenha se saturado. Se considerarmos que o Reuni, dentre seus objetivos buscou ampliar o número de cursos noturnos, é possível que muitos cursos foram criados para serem ofertados nesse turno, o que ao invés de ampliar o público como esperado, o dividiu em dois turnos, como observamos ocorrer na Universidade Federal de Alagoas. Contudo, a ampliação de cursos, embora não acompanhada por uma ampliação constante de matrículas (com queda a partir de 2013), pode representar melhores condições de acesso, seja pela ampliação da oferta, seja por ser ofertado em locais onde antes não havia o curso de Ciências Sociais. Nesse ponto, reconhecemos que houve significativo avanço para a formação de professores de Sociologia. Chamamos a atenção para a necessidade de observar a regionalização dos cursos de Ciências Sociais [o que aqui não nos propusemos] para que possamos posteriormente inferir com mais precisão para onde se expandiram os cursos de Ciências Sociais e se tal expansão pode ser entendida como melhores condições de acesso de interessados em formar-se professores de Sociologia. Acreditamos que a manutenção da Sociologia no Ensino Médio seja um fator importante para o futuro dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais e Sociologia, sobretudo para os cursos mais novos que ainda não possuem tradição junto às suas instituições superiores.

Por fim, nos resta observar a evolução do número de concluintes dos cursos de Ciências Sociais e Sociologia.

Figura 11 - Evolução do número de concluintes nos cursos de Ciências Sociais e Sociologia, Brasil, 1995-2016.



Fonte: Elaboração própria a partir do Censo da Educação Superior (1995-2016).

Com base nos dados do Censo (2000-2016), podemos afirmar que tem havido um esforço significativo para ampliar o acesso ao curso superior. Ainda que esse esforço não representou impactos tão positivos sobre a ampliação da oferta de vagas e de matrículas, notamos uma significativa ampliação do número de concluintes dos cursos de Ciências Sociais. Identificamos também uma ampliação no número de novos cursos, o que expande a possibilidade de acesso, sobretudo por sua ampliação em outros estados brasileiros que não ofertavam o curso, como destacou Oliveira (2015), fato que se confirma com o número de concluintes. Certamente a presença da Sociologia como componente curricular obrigatório estimulou a ampliação do número de formados, uma vez que vislumbram um mercado aberto para atuar.

Ainda que tenhamos tido recentemente uma ampliação do interesse pelo ensino de Sociologia enquanto objeto de estudos (BODART; CIGALES, 2017; BODART; SOUZA, 2018), nota-se que tal interesse não se manifesta na mesma proporção em se tratando de cursar a graduação em Ciências Sociais, seja com o objetivo de ser sociólogo ou professor de Sociologia – ao menos no ritmo necessário para atender a demanda existente, sobretudo de professores habilitados. Contudo, a ampliação de cursos pode ter efeito facilitador de ingresso e permanência no curso, sobretudo naqueles criados para funcionar, sob recomendações do Reuni, no curso noturno, bem como melhorado as condições de permanência, o que se concretiza com mais concluintes.

Nos resta criar estratégias de ampliação do número de interessados em tornar-se professor de Sociologia e lhe proporcionar uma formação de qualidade, pois esse profissional tem o papel fundamental de estimular os jovens a buscar cursar Ciências Sociais. A permanência da Sociologia no Ensino Médio, ainda que pareça não ter sido até o momento suficiente para maximizar o interesse dos jovens pelo curso, ampliando as matrículas, nos parece apresentar melhoras, o que é fundamental para a manutenção dos cursos de graduação em Ciências Sociais no grau de licenciatura.

Com relação a oferta, talvez as constantes ameaças de retirada da Sociologia do currículo escolar nacional seja um dos fatores colaboradores para que as IES privadas tenham apresentado pouco interesse em abrir novos cursos de Ciências Sociais.

CONSIDERAÇÕES Finais

O presente artigo teve por objetivo lançar luz sobre a oferta de cursos de Ciências Sociais no Brasil, assim como sobre a evolução recente da oferta de vagas, matrículas efetivas e volume de concluintes, relacionando-os aos programas do Governo Federal: Fies, ProUni e Reuni.

Reconhecemos que os impactos dos três programas do Governo Federal aqui explorados (Fies, ProUni e Reuni) são de difícil mensuração. Ainda que tenhamos isolando elementos de análise, tais como os impactos sobre as matrículas nos cursos de Ciências Sociais, na abertura de novos cursos, na oferta de vagas e no número de concluintes, os resultados são parciais e carecem de maiores estudos. Contudo, reconhecemos que o presente artigo suscita elementos que nos ajudasse a pensar o contexto dos cursos de Ciências Sociais nos últimos 20 anos.

Os programas Fies, ProUni e Reuni geraram impactos positivos sobre a expansão dos cursos superiores no Brasil, ainda que não tenha solucionado os problemas de acesso e permanência como desejado. Em específico, notamos uma ampliação substantiva no número de cursos de Ciências Sociais, sem, contudo, observarmos uma ampliação do número de vagas, matrículas e concluintes que atendessem a demanda, embora indicando expansão. A reintrodução da Sociologia no Ensino Médio pode ter atraído o interesse no primeiro ano, em 2009, de IES privadas em abrir novas cursos, porém esse interesse parece não ter se mantido posteriormente. Observando o número de matrículas, notamos que uma ampliação após a reintrodução da disciplina, assim como observamos um maior número de concluintes.

Quanto ao número de bolsas do ProUni e os valores destinados ao Fies, ainda que até 2016 tenham se mostrados elevados, não notamos impactos que fossem suficientes para ampliar o número de matrículas nos cursos de Ciências Sociais nas IES privadas.

Com relação a resultados positivos, destacamos a ampliação na rede pública do número de cursos de Ciências Sociais e Sociologia a partir do ano de 2008, um ano após a criação do Reuni e no mesmo ano da aprovação da Lei que reintroduziu a Sociologia no Ensino Médio. Os dados indicam uma correlação entre ampliação do número de cursos e ampliação dos recursos destinados ao referido programa, assim como ampliação do número de vagas e de concluintes.

O retorno da Sociologia ao Ensino Médio como disciplina obrigatória por meio da Lei nº 11.684/08, em 2009, ainda que tenha ampliado a demanda por mais professores para atuar no ensino básico, como demonstraram Bodart e Sampaio-Silva (2016), não foi capaz de fomentar a ampliação de número de interessados em cursar Ciências Sociais ao ponto de atender a demanda existente por professores, o que explica, em parte, o grande percentual de docentes lecionando a disciplina sem ter formação na área (BODART; SILVA, 2016). Contudo, temos notado uma significativa ampliação no número de concluintes.

É importante destacar que com a ampliação dos cursos as IES, que já ofertavam o bacharelado diurno, passaram a ofertar a licenciatura no noturno, facilitando o acesso e a permanência da classe trabalhadora, como empiricamente observamos ocorrer na Universidade

Federal de Alagoas. Nesse contexto, outros avanços conquistados nas últimas décadas, tais as ações afirmativas (HASS, LINHARES, 2012), colaboraram para o acesso às universidades, a permanência e a conclusão do curso.

Se por um lado notamos haver uma expansão do número de novos cursos de Ciências Sociais, por outro, observamos que o número de matrículas ainda não é capaz de indicar, a médio prazo, o atendimento da demanda existente. Se considerarmos que o Reuni, dentre seus objetivos buscou ampliar o número de cursos noturnos, é possível que cursos foram criados para serem ofertados nesse turno, como observamos ocorrer também na Universidade Federal de Alagoas, o que colabora para a inclusão da classe trabalhadora no Ensino Superior. Uma segunda hipótese a ser testada em pesquisa futura seria a de que a ampliação de cursos proporcionou uma maior capilaridade da oferta pelo território brasileiro, reduzindo a histórica concentração de cursos de Ciências Sociais na Região Sudeste.

A ampliação de cursos de licenciatura, dissociados dos cursos de bacharelado, vem sendo fomentada por legislação recente, sendo definidos como como o *locus* principal de formação docente (HANDFAS, 2012), fato que, associados a outros, nos ajuda a entender a recente expansão dos cursos de licenciatura.

É sabido que não basta ampliar o número de cursos, de vagas, de matrículas e de concluintes, é fundamental também ampliar a qualidade da formação e, para isso, é *sine qua non* o fortalecimento de outros programas educacionais, assim como a manutenção da disciplina de Sociologia no Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Cibele Y. de. Acesso ao Ensino Superior no Brasil: equidade e desigualdade social. *Revista Ensino Superior Unicamp*, UNICAMP, 2012. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed06_julho2012/Cibele_Yahn.pdf+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: abr. 2018.

ANDRÉS, Aparecida. *Financiamento estudantil no Ensino Superior*. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados/Centro de Documentação: Brasília Março, 2011. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwi84Zm7qM7aAhWQnJAKHWiMCucQFjAAegQIABAs&url=http%3A%2F%2Fbd.camara.gov.br%2Fbd%2Fbitstream%2Fhandle%2Fbdcamara%2F5904%2Ffinanciamento_estudantil_andres.pdf%3Fsequence=4&us>. Acesso em: abr. 2018.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): Um Estado da Arte na Pós-Graduação. *Revista de Ciências Sociais*. Fortaleza, v.48, n.

2, p.256-281, jul./dez., 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/19500>>. Acesso em: Abr. 2018.

BODART, Cristiano das Neves; SOUZA, Ewerton Diego de. Configurações do ensino de sociologia como um subcampo de pesquisa. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, Vol. 53, n. 3, p. 543-557, set/dez 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2017.53.3.14>. Acesso em: abr. 2018.

BODART, Cristiano das Neves; SAMPAIO-SILVA, Roniel. Um “raio-x” do professor de sociologia brasileiro: condições e percepções. *Estudos de Sociologia*. v.2, n. 22, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235745>>. Acesso em: abr. 2018.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Projeto de Lei nº 8.035, de 2010*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011. Disponível em: <<https://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>>. Acesso em: abr. 2018.

BRASIL. *Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Estabelece o Plano Nacional de Educação 2001-2010. Diário Oficial [da] República Federativa do União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 21 de abril de 2018.

BRASIL. *Lei n. 11.096, 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no Ensino Superior, altera a Lei n. 10.981, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial República Federativa do Brasil, 14 jan. 2005. Disponível em: Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/453107.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2010.

BRASIL. MEC/CONAE. *O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias – Notas Técnicas sobre as metas do PNE 2011/2020*. Enviado em 2011 para a Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf> Acesso em: abr. de 2013.

BRASIL. *Observatório do PNE: 12 Educação Superior*. Ministério da Educação, Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/12-ensino-superior>>. Acesso em: Abr. 2018.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, CASA CIVIL. *Decreto 6096 de 24 de abril de 2007*: Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Brasília: 2007. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: abr. 2018.

CARVALHO, M. M.; WALTENBERG, F. D. Desigualdade de oportunidades no acesso ao Ensino Superior no Brasil: uma comparação entre 2003 e 2013. *Economia Aplicada*, Ribeirão Preto, v. 19, n. 2, p. 369-396, 2015. Disponível em: <<www.scielo.br/pdf/ecoa/v19n2/1980-5330-ecoa-19-02-00369.pdf>>. Acesso em: abr. de 2018.

COSTA, Leomir Souza. Formação de professores de ciências sociais/sociologia: subsídios para o debate. *Em Tese*. Florianópolis, v. 12, n.2, pp. 187-203, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/40570>>. Acesso em: abr. 2018.

D'ALÉCIO, Gabrielle Cotrim. *Análise dos desenhos curriculares de cursos superiores de formação de professores em Ciências Sociais*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

FOLHA DE SP. *Fies e Prouni bancam 30 das matrículas universitárias no país*. 24 de Agosto de 2016. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/08/1806307-fies-e-prouni-bancam-30-das-matriculas-universitarias-no-pais.shtml>>. Acesso em: Abr. de 2018.

HAAS, Celia Maria; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? *Revista brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v93n235/15.pdf>>. Acesso em: mai. 2018.

HANDFAS, A. Formações dos professores de Sociologia: um debate em aberto. In: HANDFAS, A; MAÇAÍRA, J. P. *Dilemas e perspectivas da Sociologia na educação básica*. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

MARTINS, Heloisa Helena T de Souza. Os cursos de licenciatura e a formação de professores de sociologia para o ensino médio. In: SILVA, Ileizi Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle Nilin (Orgs.). *A Sociologia na Educação Básica*. Annablume Editora: São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Amurabi. Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 14, n. 31, pp.39-62, Set./Dez., 2015

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e a tensão entre público e privado. *Revista SIMPE-RS*, Porto Alegre, p. 11-33, 15 abr. 2007. Disponível em: <<http://novo.fpabramo.org.br/content/artigo-reforma-do-estado-e-tensao-entre-publico-e-privado-1>>. Acessado em: abr. 2017.

PERRUSO, M. A; PINTO, N M. Sobre a Sociologia no Ensino Médio e uma experiência de licenciatura em Ciências Sociais. In: FIGUEIREDO, A. V. de; OLIVEIRA, L. F. de; PINTO, N. M. (orgs.). *Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

PINHEIRO, W. M. Captação X Inclusão: duas faces do financiamento estudantil. *Revista Espaço Acadêmico*. São Paulo, n. 149, out. 2013. Disponível em: <eduem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/download/21089/11710>. Acessado em: abr. 2018.

SILVA, Ileisi Fioreli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Cronos*, Natal, v.8, n. 2, 2007, p. 403-427. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1844>>. Acesso em: abr. 2018.

Recebido em: 22 de abril de 2018

Aceito em: 04 de maio de 2018



O CURSO DE BACHARELADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO: um estudo sobre sua história, saberes, práticas e sujeitos¹

Amanda Ramos Alves dos Santos²
Damaris de Melo Fonseca Ribeiro³
Jéssica Jamille Ferreira da Costa⁴
Júlia Figueredo Benzaquen⁵

Resumo

A ideia de problematizar sociologicamente a história do curso de Ciências Sociais, especificamente o ensino das Ciências Sociais na Universidade Federal de Pernambuco (UFRPE), surgiu a partir da prática cotidiana docente e da constatação por parte de colegas e estudantes da necessidade de melhor conhecer a história do curso. O objetivo se traduz em um problema sociológico, na medida em que estudar um curso universitário permite problematizar o papel da Universidade na sociedade de uma forma mais ampla e como o curso de Bacharelado em Ciências Sociais da UFRPE dialoga com o contexto onde está inserido. Dessa forma, a pesquisa traça um histórico e descreve analiticamente aspectos do curso, no sentido de identificar e problematizar quais são os saberes, as práticas e os sujeitos envolvidos. O trabalho foi desenvolvido a partir de uma revisão bibliográfica que reflete criticamente a ideia de universidade e pensa a relação entre universidade e sociedade. A pesquisa se concretizou por meio das seguintes técnicas de pesquisa: análises documentais, observações-participantes e entrevistas. Esse levantamento de dados nos forneceu elementos para diagnosticar os atuais desafios do curso, bem como tecer algumas considerações a respeito de como o saber, as práticas e os sujeitos universitários do curso de Bacharelado em Ciências Sociais da UFRPE, se relacionam com a sociedade.

Palavras-chave: Universidade. História das Ciências Sociais. Ensino de Ciências Sociais.

¹ Uma versão reduzida desse texto foi apresentada no V Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica.

² Estudante de graduação de Ciências Sociais UFRPE. aamandaramos@gmail.com

³ Estudante de graduação de Ciências Sociais UFRPE. damarisf90@gmail.com

⁴ Estudante de graduação de Ciências Sociais UFRPE. jessicajamille1@gmail.com

⁵ Professora Adjunta do Departamento de Ciências Sociais da UFRPE. julia.benzaquen@ufrpe.br

THE SOCIAL SCIENCES BACHELOR'S COURSE AT UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO:

A study of its history, knowledge, practices and subjects

Abstract

The idea of problematizing the history of the Social Sciences course at Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) in a sociological way, and, to be more specific, the teaching of the Social Sciences, emerged from the professors' everyday practises and the colleagues' and students' findings on the need of knowing better the course's history, with the goal of structuring its activities and planning its future. The practical problem becomes sociological as studying a university course allowed us to problematize the role of the University in society in a wider way and more specifically how the Social Sciences Bachelor's course at UFRPE dialogues or not with the context in which it is in. Thus, this research delineates its history and analytically describes the course's aspects in a sense of identifying and problematizing what are the knowledge, the practices and the subjects involved. This work was developed out of a bibliographic review which critically considers the idea of university and more specifically, thinks of the relation between university and society. The research was materialized through the following research techniques: documentary analysis, participant observation and interviews. This data survey provided us with elements to diagnose the current course challenges as well as to make some considerations on how the university's knowledge, practices and subjects, more specifically on the Social Sciences Bachelor's course at UFRPE relate to society.

Keywords: University. Social Sciences' History. Social Sciences' Teaching.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte de inquietações do cotidiano de vários sujeitos do curso de Bacharelado em Ciências Sociais da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Uma docente do curso decidiu transformar as inquietações em problema de pesquisa e juntamente com três discentes começaram a investigar a história e o presente do curso. Dessa forma, importa sublinhar de partida que as pessoas envolvidas nessa pesquisa fazem parte do curso de Bacharelado em Ciências Sociais, assim, são partes integrantes do objeto de pesquisa. Essas participações geram consequências positivas e negativas: por um lado, dá acesso a informações e contatos; por outro lado, poderá não enxergar alguns elementos que só um “*outsider*” veria.

Nesse sentido, foi feito um esforço de estranhamento do comum, no sentido de ter o olhar crítico, que a pesquisa social exige, sob o objeto. A pesquisa se apresenta de forma bastante ambiciosa, pois procura dar conta de pelo menos 27 anos de história de um curso universitário, bem como esmiuçar aspectos que dizem respeito diretamente a pelo menos 350 sujeitos distintos (pensando na totalidade de discentes, docentes e técnicos do curso no ano de 2016). É uma

realidade muito vasta que tentamos didaticamente tratar a partir de três unidades descritivo-analíticas, quais sejam: saberes, práticas e sujeitos. Outra forma de delimitar a pesquisa foi ter como foco de atenção, nas três unidades descritivo-analíticas estudadas, a relação entre universidade e sociedade.

O Curso de Bacharelado em Ciências Sociais se caracteriza por ser um curso universitário que pressupõe o estudo e a compreensão da sociedade. Desta forma, se justifica o olhar para a maneira pela qual um curso que tem como objeto de estudo a sociedade se relaciona com ela. De que forma os saberes, as práticas e os sujeitos do Curso de Ciências Sociais se relacionam com a sociedade? São saberes que ajudam a melhor entender e intervir nessa sociedade? São práticas que permitem ao longo do curso o envolvimento e o diálogo com a sociedade? O corpo docente, os estudantes e os técnicos do Curso de Ciências Sociais são pessoas dispostas e desejosas à que tipo de relacionamento com a sociedade? É a partir desses questionamentos que a presente pesquisa se estrutura.

Nesta introdução importa ainda explicitar os nossos pressupostos epistemológicos e o nosso caminho metodológico. De maneira geral, a ciência está enraizada em uma concepção positivista, que encobre o autor, por meio de uma suposta neutralidade e verdade absoluta. É o que Castro-Gómez (2005) designa por “ponto zero”, onde existe uma pretensa neutralidade, na qual o sujeito que conhece está supostamente livre dos preconceitos. Essa é uma ideia eurocêntrica que faz parte de um repertório, na qual as ciências sociais se incluem, de domínio econômico, político e cognitivo sobre o mundo.

Os teóricos pós-coloniais propõem uma reestruturação, descolonização ou pós-occidentalização das ciências sociais. O primeiro passo para tanto é reconhecer e evidenciar que os trabalhos científicos são produzidos por um “corpo-político do conhecimento”, não podendo existir, portanto, pretensão de neutralidade. Todo o conhecimento possível se encontra incorporado, encarnado em sujeitos atravessados por contradições sociais, vinculados a lutas concretas, enraizados em pontos específicos de observação e não em um “ponto zero” (CASTRO-GÓMEZ e GROSGOUEL, 2007, p. 21). Dessa forma, a pesquisa proposta está consciente de sua posicionalidade⁶, que se traduz na escolha do referencial teórico, bem como das técnicas de pesquisa.

⁶ A ideia de posicionalidade é muito importante nas teorias pós-coloniais e se refere à explicitação do ponto de partida.

As técnicas de pesquisa utilizadas foram observação participante, entrevista, questionários e análise documental. Brandão (1981) define a pesquisa participante da seguinte maneira: “onde afinal pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes”. Pelo fato das pesquisadoras fazerem parte do objeto estudado, para além do *corpus* especificamente coletado para a pesquisa, a vivência das pesquisadoras no curso, seja em atividades de ensino, pesquisa, extensão ou administrativas, auxiliou a realização da pesquisa.

Importa explicitar o *corpus* da pesquisa:

1. ENTREVISTAS (22 no total):
 - a) docentes do Departamento de Ciências Sociais (DECISO) da UFRPE: 06 entrevistados
 - b) discentes extensionistas: 07 entrevistados
 - c) técnicos administrativos: 01 entrevistada
 - d) discentes cursando diferentes semestres letivos: 07 entrevistados
 - e) Pro-Reitoria de Ensino de Graduação: 01 entrevistada
2. QUESTIONÁRIOS DO GOOGLE FORMS: 02 formulários
 - a) levantamento acerca dos grupos de estudos e/ou pesquisas vinculados ao DECISO/UFRPE: enviados via email para os docentes do DECISO. Total de 05 respostas.
 - b) o estudante de ciências sociais da UFRPE: disponibilizado via Facebook e email para os discentes do curso. Total de 45 respostas.
3. ANÁLISES DOCUMENTAIS:
 - a) Projetos Pedagógicos do Curso: o primeiro (1990 – 2006), o segundo (2007 – 2012) e o vigente (final de 2012 - hoje).
 - b) Documentos administrativos.
4. OBSERVAÇÕES PARTICIPANTES:
 - a) Atividades de 02 projetos de extensão;
 - b) Atividades de 03 grupos de estudos e/ou pesquisas.

A observação foi registrada em diário de campo. Durante a observação, as pesquisadoras estavam sempre conversando informalmente com os envolvidos. Algumas dessas conversas foram anotadas no diário de campo e algumas falas utilizadas para o *corpus* da pesquisa. As entrevistas foram semi-estruturadas, com um roteiro básico, mas tendo a flexibilidade para inserir ou retirar questões dependendo das circunstâncias da entrevista. Foram feitos também questionários com os estudantes e com coordenadores de grupos de estudos. E para nos auxiliar fizemos uma análise documental dos três Projetos Pedagógicos do Curso (PPCs), bem como de outros documentos administrativos.

Os produtos da observação, das entrevistas e da análise documental foram analisados a partir das três unidades descritivo-analíticas: saberes, práticas e sujeitos. Para além desses três aspectos ressaltados, principalmente a partir das entrevistas com os docentes e de acesso a documentos, foi possível traçar o histórico do curso, entendendo, em linhas gerais, como o curso surgiu e se desenvolveu até o ano de 2016.

No sentido de dar conta desse rico e vasto material empírico, foi fundamental a bibliografia consultada. Os textos que lemos e discutimos foram referentes ao surgimento e história da universidade no mundo, mas dando mais relevo e atenção para textos que tratam da universidade brasileira. Outra bibliografia importante consultada foi a respeito da história das Ciências Sociais no Brasil. Devido à facilidade de acesso e à maior disponibilidade de artigos, nos detemos à história da Sociologia no Brasil, que se confunde de maneira muito íntima com a história das Ciências Sociais. Importa ainda mencionar que a respeito da história do curso de Bacharelado em Ciências Sociais na UFRPE, não encontramos nenhuma referência bibliográfica. Assim, esse trabalho se justifica e aparece como um estudo original.

Resta ainda nessas palavras iniciais apresentar como o artigo se estrutura. Numa primeira parte apresentamos a história das Ciências Sociais no Brasil. Em seguida, um relato sobre o desenvolvimento da história do Bacharelado em Ciências Sociais da UFRPE. A última parte do desenvolvimento do texto debruça-se sobre os saberes, as práticas e os sujeitos do curso. As conclusões apontam para uma sistematização do que é o curso hoje, principalmente a partir da sua relação com a sociedade, bem como traz uma lista de demandas e desafios para o curso.

1 HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NO BRASIL

Para que se possa entender o atual contexto das Ciências Sociais no Brasil, é importante conhecer sua trajetória desde as primeiras práticas, passando por sua institucionalização, processos de tecnificação e momentos de crise, até chegarmos ao seu exercício na contemporaneidade. A seguir, um panorama que demarca os principais momentos dessa área do conhecimento em nosso país.

O momento histórico em que se começa a praticar a investigação de cunho social em território nacional vai de 1840 a 1930, época de lutas pela independência das nações latino-americanas e do Brasil, em que “[o]s temas do abolicionismo e da constituição da república

perpassavam os debates e as reflexões políticas” (SILVA, 2010, p. 19). Nesse período, “[o]s estudos sobre as tribos indígenas e os negros no Brasil, ao prepararem o caminho para a posterior institucionalização do ensino e da pesquisa, constituíram o ponto de partida para a evolução da sociologia propriamente dita” (LIEDKE FILHO, 2005, p. 379). Buscava-se cientificizar as explicações sobre a sociedade, de acordo com o modelo das Ciências Naturais e do positivismo. Uma característica dos pesquisadores era o autodidatismo. Desde nossos primórdios, constata-se a influência do pensamento estrangeiro sobre o nosso.

Ainda nesse estágio, em 1925, a Reforma de João Luiz Alves Rocha incluiu o ensino da Sociologia em escolas normais e secundárias. Os professores que passaram a dedicar-se à disciplina tinham formação em outras áreas: “Muitos pensadores autodidatas nas Ciências Sociais, formados em Direito, Medicina, Engenharia, entre outras, especializaram-se em Sociologia e exerceram o ensino nas novas cátedras criadas nas escolas normais e Faculdades de Direito” (SILVA 2010, p.20). Uma discussão pertinente que a autora menciona é a diversidade desse passado científico, que pode ter influenciado na heterogeneidade do grupo de cientistas sociais da atualidade.

Dentro dessa diversidade de áreas de influência, importa ressaltar a íntima relação com as ciências jurídicas. Os primeiros autores da sociologia brasileira eram, no geral, advindos da formação em direito e o foco desses autores era fazer um debate acerca da formação do Brasil através do conceito de nação. Autores como Gilberto Freyre, Carneiro Leão, Fernando de Azevedo, entre outros foram os principais responsáveis pela introdução paulatina da sociologia no Brasil. A ideia de nação, tão discutida por esses autores nestes primórdios ganhou maiores contornos entre as décadas de 1930 e 1940 no período Vargas onde a preocupação sobre o tema atingiu políticas de construção de um sentimento nacionalista (MEUCCI, 2000, p. 17).

Além desse debate, há entre esses autores uma grande preocupação com relação à educação tanto com a implementação da sociologia enquanto disciplina no ensino básico, quanto com a sua utilização para a possibilidade de maiores reflexões sobre as inúmeras particularidades que caracterizam a sociedade. Nesse sentido, a sociologia era vista como um fator de um maior enriquecimento das práticas educacionais.

Embora a introdução da sociologia no país fosse caracterizada por muito empenho de autores como Gilberto Freyre e Fernando Azevedo no sentido de transformar a sociologia em campo relevante da educação brasileira, esses autores tiveram algumas dificuldades que atrapalharam um pouco a institucionalização das ciências sociais em âmbito acadêmico e no ensino básico a princípio. Segundo Meucci (2000):

[...] nossos autodidatas, fundadores da sociologia entre nós, não possuíam a experiência indispensável à transformação das ciências sociais em disciplina acadêmica. [...] Os nossos intelectuais favoráveis ao estabelecimento do conhecimento sociológico na academia depararam-se com condições deficientes de trabalho, de financiamento e incentivo à pesquisa (MEUCCI, 2000, p.73).

Em meados da década de 1930, a institucionalização da Sociologia no Brasil foi consolidada, sendo a primeira experiência de institucionalização a que aconteceu na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, em 1933. Nesse período, ocorreu uma crescente tecnificação da prática sociológica, no intuito de se “alcançar um padrão de ensino e pesquisa similar àquele dos países centrais onde a ‘Sociologia Científica’ foi formulada originalmente” (LIEDKE FILHO, 2005, p. 389). Um marco dessa etapa foi a formação da Escola da USP (1954), que, sob a direção de Florestan Fernandes, trouxe a centralidade da teoria da modernização, na qual o processo de desenvolvimento brasileiro é compreendido a partir da transição do rural tradicional para o industrial moderno, de onde esperava-se que “um patamar superior de modernização societária, caracterizada pela evolução para uma ‘sociedade racional, democrática e urbano-industrial’ levaria à institucionalização plena da ‘sociologia científica’” (LIEDKE FILHO, 2005, p. 389). Nessa mesma perspectiva, Silva (2010) reconhece que a expansão do capitalismo, a urbanização e a industrialização influenciaram a cultura e a educação, colaborando para a formalização das Ciências Sociais, aceitando a ideia de se falar sobre esse período como os anos dourados da Sociologia.

Nessa época, ocorre uma maior preocupação com relação ao desenvolvimento da pesquisa científica que se no passado foi elemento deficitário dentro da sociologia no Brasil, mas acaba agora por ser um mecanismo bastante destacado entre as pendências das universidades brasileiras. Florestan Fernandes (1992) nos traz algumas elaborações sobre isso:

As primeiras críticas sistemáticas à estrutura, funcionamento e rendimento da ‘universidade brasileira’ partiram dos chamados pioneiros da educação nova⁷, de professores universitários ligados principalmente ao setor da pesquisa e dos graduados que adquiriram melhor formação científica, a qual serviu de suporte a paulatina cristalização de uma mentalidade universitária no Brasil. (FERNANDES, 1992, p.523).

As principais reivindicações, no tocante à reformulação das práticas acadêmicas, partiram principalmente de profissionais e estudantes estritamente ligados a uma formação mais voltada para

⁷O Manifesto dos pioneiros da educação nova foi um documento amplamente divulgado em vários jornais no dia 19 de março de 1932 que visava uma possível interferência na organização da sociedade através da educação. Alguns intelectuais da época como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, entre outros buscavam propor que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita.

a pesquisa científica. Nesse caso, se percebe que esse mecanismo passa a ter uma maior visibilidade e importância dentro da academia. No caso da sociologia, enquanto nos seus primórdios estava mais centrada como mecanismo de aprimoramento da educação, ou seja, focada apenas na perspectiva prática do ensino, passa agora a ter a pesquisa científica como mais um fator de aprimoramento e melhor desenvolvimento da disciplina.

Já no final da década de 1950 e início da década de 1960, período que antecede o Regime Militar, no debate sociológico brasileiro, Guerreiro Ramos introduz uma crítica à sociologia científica, denunciando-a como neocolonialista, dependentista e enlatada, propondo a necessidade do surgimento de uma Sociologia Nacional, autêntica. Para isso, seria necessário “enfatizar a necessidade de uma ‘crise’ [...] como forma de desafiar a ‘alienação cultural’ caracterizada pela dominância da ‘sociologia científica’” (LIEDKE FILHO, 2005, p. 391). Em outras palavras, para uma sociologia *sui generis*, era necessária uma crise no modelo sociológico vigente, pois, “a persistência de qualquer prática da ‘sociologia científica’ implicaria na persistência de ‘neocolonialismo/neo-imperialismo cultural’” (LIEDKE FILHO, 2005, p. 391). Essa postura de Guerreiro Ramos foi contraposta por Florestan Fernandes que defendia a sociologia científica.

No entanto, foi graças ao padrão da sociologia científica que mesmo com a posterior emergência do Regime Militar, em 1964, que o ensino e a pesquisa na área expandiram-se com ênfase na criação de centros privados, que foram uma alternativa para os intelectuais cassados:

Mesmo o período mais ‘fechado’ do regime autoritário (1968-1974) assistiu a um incremento do número de graduações em Sociologia e ciências sociais, o que deve ter estado associado ao impacto da reforma universitária de 1968, e do processo de ‘expansão’ com ‘privatização’ do ensino superior (Cunha, 1979) [...]. Ao mesmo tempo, os centros privados de ensino e/ou pesquisa ofereceram uma alternativa às limitações impostas às atividades intelectuais e científicas no âmbito das instituições públicas, particularmente as universidades. Esses centros também ofereceram a oportunidade de exercício profissional a intelectuais que, em função de ‘cassações’, estavam proibidos de exercer atividades em universidades ou agências públicas. Como consequência desse processo de crescente institucionalização do ensino e da pesquisa em Sociologia, no início dos anos oitenta, havia cerca de 30.000 (bacharéis ou licenciados em ciências sociais) no Brasil (LIEDKE FILHO, 2005 p. 399).

Uma crítica muito oportuna relacionada à prática do ensino da Sociologia no Regime Militar e que tem desdobramentos até hoje, diz que ao criar a disciplina de Estudos Sociais abrangendo a Antropologia, a História, a Geografia, a Economia e a Sociologia, o governo acabou por “aprofundar os problemas de definições e denominações científicas, disciplinares e

profissionais” (SILVA, 2010, p. 18). No âmbito profissional, até hoje há a dificuldade de ter professores com formação em Ciências Sociais dentro das salas de aula do ensino médio e

[A]inda temos que estar atentos às reformas educacionais, mudanças curriculares e alterações na conjuntura política do País e dos Estados. Além disso, é sensato admitir que temos que estruturar as áreas de metodologia e estágio nos departamentos de educação e de ciências sociais para garantir a formação inicial e continuada de professores [...] (SILVA, 2010, p. 28).

Com a redemocratização, pode-se dizer que a ênfase dos estudos sociais passou de “temas macro”, como a referida questão da dependência, para “temáticas micro”, voltadas para as identidades dos agentes sociais e suas representações, como vemos nos movimentos negro, gay e ecológico, por exemplo, questões que se encontram em desenvolvimento na contemporaneidade por meio dos movimentos sociais. É nesse contexto que surge, por exemplo, o Cedec (Centro de Estudos de Cultura Contemporânea), em 1976:

Nascem os primeiros trabalhos sobre os movimentos sociais e os movimentos populares, temas até então inexistentes na História e nas Ciências sociais brasileiras. Ora, isso tem consequências políticas [...]: quando o Estado deixa de ser o sujeito histórico e quando a transformação histórica deixa de ser pensada como tomada pelo Estado, quando os movimentos sociais, os movimentos populares, os movimentos sindicais, a cultura popular, a questão dos partidos políticos, as formas sociais e políticas da organização surgem como novos sujeitos históricos ou como um sujeito histórico coletivo [...], há uma redefinição da prática social transformadora (CHAUÍ; NOGUEIRA, 2007, p. 196).

Em suma, os momentos abordados nessa seção apontam as influências estrangeiras e heterogêneas do nosso passado sobre a nossa institucionalização, os ônus e os bônus da nossa configuração sociológica no Período Militar e os caminhos dessa área do conhecimento após o estabelecimento da redemocratização. Todos esses fatores perpassam nossas práticas atuais, enquanto cientistas sociais. Dada esta exposição, passemos agora para uma leitura da história das Ciências Sociais na Universidade Federal Rural de Pernambuco.

1. AS CIÊNCIAS SOCIAIS NA UFRPE

A Universidade Federal Rural de Pernambuco surgiu do interesse dos monges beneditinos, de origem alemã, em investir na educação superior voltada ao campo. A pedra fundamental das Escolas Superiores de Agricultura e Medicina Veterinária São Bento, futura UFRPE, foi lançada no dia 3 de novembro de 1912. Conquista maior espaço na atualidade após o início das licenciaturas,

na época da ditadura militar, que tinham por objetivo fortalecer a formação nas Ciências Agrárias. Um desses cursos criados nos anos 1970 foi o de Licenciatura em Estudos Sociais com Habilitação em Educação Moral e Cívica, que foi extinto gradualmente quando foram instaladas outras graduações, entre elas o Bacharelado em Ciências Sociais, na época com ênfase em Sociologia Rural.

O Bacharelado em Ciências Sociais da UFRPE foi criado em 1990 com ênfase em Sociologia Rural, iniciado no primeiro semestre de 1991 e reconhecido pelo MEC através da Portaria n.º 1169 de 30/11/99. A partir de 2005 o citado curso deixa de ter concentração em Sociologia Rural e passa a incorporar duas áreas: estudos rurais e estudos urbanos.

A graduação foi concebida no âmbito do Departamento de Letras e Ciências Humanas (DLCH), juntamente com a Licenciatura em História e o Bacharelado em Ciências Econômicas – Ênfase em Economia Rural. Só em agosto de 2010 foi criado o Departamento de Ciências Sociais (DECISO), fornecendo subsídios e possibilitando melhoria da estrutura do curso como um todo. Apesar disso, por conta da estrutura organizacional da UFRPE, o curso não é subordinado ao Departamento, e sim à Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PREG) da UFRPE. O DECISO tem direção e substituto eventual e o Bacharelado em Ciências Sociais tem coordenador e vice, que geralmente caminham lado a lado. Atualmente os sujeitos do curso são o corpo docente formado por 33 professores (29 vinculados ao DECISO), estando três deles na ativa desde o surgimento do curso, cinco técnicos e 285 discentes.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é o documento que rege a graduação e nele estão contidos os objetivos gerais do curso, suas peculiaridades, o perfil do profissional que se pretende formar, os conteúdos e estruturas curriculares, a composição das atividades complementares e de estágio, os recursos materiais e humanos mobilizados pelo curso etc. O bacharelado em Ciências Sociais da UFRPE já foi organizado a partir de três diferentes PPCs, sendo o primeiro quando do surgimento do curso, o segundo vigorando entre os anos de 2007-2011 e o terceiro, da atualidade, vigente desde 2012.

Atualmente a carga horária total do curso de Ciências Sociais da UFRPE é de 2.520 horas, divididas entre conteúdos obrigatórios, conteúdos optativos e atividades complementares de ensino, pesquisa e extensão. O cientista social sairá qualificado para atuar como pesquisador em três eixos de competência: Antropologia, Ciência Política e Sociologia. Podem atuar, entre outras instituições, em organismos de planejamento, assessoramento de ONGs, movimentos sociais, assim como em

órgãos públicos, autarquias, secretarias, museus, fundações e instituições privadas que realizem pesquisas sociais, antropológicas e de opinião pública.

Próximo ao momento de concluir a graduação, os discentes realizam o trabalho de conclusão em forma de monografia. Durante a vivência universitária, os alunos se engajam em diversas atividades relacionadas ao curso, participando de grupos de estudos e pesquisas, projetos de extensão, monitorias, estágios. O movimento estudantil é outra forma de engajamento com a universidade, através do Diretório Acadêmico de Ciências Sociais.

2. UNIDADES ANALÍTICAS: SABERES, PRÁTICAS E SUJEITOS DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFRPE

3.1 Os saberes

É imprescindível iniciar este tópico realizando uma discussão parcial sobre o conceito de saber. Este é utilizado de inúmeras formas em diferentes contextos, geralmente associado ao significado de conhecimento. Existem diferentes saberes, todos de naturezas distintas, aplicáveis e construídos constantemente, portanto estão sempre em movimento de mudança. No entanto, com a modernidade testemunhamos o processo de hierarquização dos saberes, onde o saber científico, ou seja, aquele que é produzido a partir da investigação científica, ocupa um lugar de destaque em relação a todos os outros. Para esta pesquisa adotamos a perspectiva crítica de relação entre os diferentes saberes e os poderes nas sociedades.

Ainda hoje a Universidade é o espaço por excelência de produção do saber científico e, na modernidade, ela se caracterizou como uma instituição elitista e excludente tanto dos outros tipos de saberes, quanto de práticas e sujeitos. Assim sendo, dentro da instituição geralmente se configura uma forma hierárquica de organização dos saberes. O conhecimento que se perpetuou foi o homogêneo, compartimentado e, comumente, desconexo com as realidades das diferentes sociedades. Essa forma de saber que ganhou o *status* de único conhecimento válido contribuiu para a morte dos diversos conhecimentos alternativos, provocando o *epistemicídio* (Santos, Nunes, Meneses, 2004).

Entretanto, com as fortes transformações enfrentadas pela universidade no século XXI, começa a emergir aos poucos outro tipo de conhecimento, que vai buscando se distanciar do modelo

mecanicista de ciência e manter o diálogo com diferentes saberes. Santos (2011) denomina esse conhecimento de pluriversitário:

[...] Pluriversitário é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. [...] É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. (SANTOS, 2011, p.10).

Buscando identificar na atual realidade da graduação em Ciências Sociais da UFRPE como acontece a ligação com essa discussão dos saberes, primeiramente investigamos quais os saberes que foram e são mobilizados pelo curso e, em seguida, como estes dialogam com a sociedade.

Na análise das disciplinas que compõem a matriz curricular do primeiro Projeto Pedagógico do Curso (1990 – 2006) podemos observar que ocorre maior espaço do que nos seguintes para a formação na área de economia e exatas, encontrando-se entre as disciplinas obrigatórias: Matemática (60h), Elementos de Estatística (60h), Introdução a Economia (60h), Economia Rural I (60h), Economia Rural II (60h) e Desenvolvimento Econômico (60h). Além destas, o termo “economia” aparece de forma direta em ementas de mais seis disciplinas obrigatórias: “Estudo de Problemas Brasileiros II” (30h), “Planejamento Econômico e Social” (45h), “Geografia Econômica do Nordeste” (45h), “História Econômica Social Política Geral” (45h), “História Econômica Social Política do Brasil” (45h) e “Sociologia do Desenvolvimento” (60h). Assim sendo, a tamanha importância desta área na primeira matriz curricular do curso de Ciências Sociais da UFRPE contribuiu para a formação de profissionais com perfil mais técnico, procurando atender as demandas do mercado. Importante destacar que o curso foi gestado em pleno período de Ditadura Militar, o que pode ter contribuído para o peso menor das disciplinas que auxiliariam na formação do pensamento crítico acerca da realidade em que estamos inseridos. Veremos que no próximo PPC já pudemos notar mudanças nesse sentido.

A partir do segundo PPC (2007 – 2012), houve o alargamento do conhecimento nos três eixos básicos do curso, inserindo as Teorias Clássicas e Contemporâneas em cada grande área da Antropologia, Sociologia e Ciência Política. Ainda assim, as disciplinas vinculadas ao eixo da Sociologia continuam como maioria nesta matriz. Observa-se também um conjunto interessante de disciplinas instrumentais e metodológicas para pesquisas, continuando com as antigas “Matemática” (60h), “Elementos de Estatística” (60h), “Seminário de Pesquisa” (60h) e inserindo “Metodologia das Ciências Sociais” (60h), “Métodos e Técnicas de Pesquisa Social I” (60h),

“Métodos e Técnicas de Pesquisa Social II” (60h) e “Etnografia” (60h). Buscando exemplificar, na ementa da disciplina “Metodologia das Ciências Sociais” encontramos os seguintes conteúdos programáticos: “Correntes do pensamento filosófico que se projetam nas teorias sociológicas e se exprimem nas investigações sociais. Correntes de pensamentos dominantes das teorias clássicas e contemporâneas e as implicações de suas abordagens” (Projeto do Curso de Bacharelado em Ciências Sociais, 2007). Pudemos concluir que, de acordo com os conteúdos que foram abordados, as disciplinas inseridas neste PPC enfatizam a formação profissional do cientista social em diferentes pesquisas, bem como caminham para o fortalecimento dos que querem seguir a carreira acadêmica.

A atual matriz curricular do curso, colocada em prática no ano de 2013 a partir do Terceiro PPC, está estruturada em dois ciclos: o geral (do 1º ao 4º período) e o profissional (a partir do 5º período). No ciclo geral estão enfatizadas as áreas que compõem o curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e no ciclo profissional as práticas de pesquisas sociais. Ainda nessa estruturação, assim como na matriz do segundo PPC, podemos distinguir três tipos de formação, a saber: formação específica, compreendendo as disciplinas obrigatórias dos eixos básicos do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia); a formação complementar, que são as disciplinas obrigatórias de domínio conexo, como as de filosofia, meio ambiente, história etc; e a formação livre, que abarca desde as disciplinas optativas até as atividades de estágio e complementares de ensino, pesquisa e extensão. Neste novo PPC podemos destacar a entrada de outras disciplinas da área de Filosofia, que vieram com a retirada de algumas das disciplinas instrumentais e metodológicas ministradas por docentes de outros departamentos. Assim foram incluídas neste PPC “Lógica e Argumentação” (60h) e “Epistemologia das Ciências Sociais” (60h), Ética Profissional passou a denominar-se simplesmente “Ética” (60h) e “Fundamentos da Filosofia” (60h) continuou como obrigatória. Dessa forma, o atual PPC promove uma forte base filosófica para o curso de Ciências Sociais.

A partir de uma análise preliminar dos Projetos Pedagógicos do curso de Ciências Sociais da UFRPE, pudemos observar o quão heterogênea é a formação do cientista social. *A priori* visualizamos a interdisciplinaridade, visto que se trata de uma formação que tem como base três grandes ciências e busca juntar o que foi separado disciplinarmente. No entanto, há que se destacar o necessário diálogo horizontal entre o saber produzido dentro da universidade e os outros saberes. Para uma aprofundada formação do cientista social, sem fragmentações, é necessário transpor os limites disciplinares.

Buscando fazer um estudo parcial do que está além das disciplinas, fizemos um levantamento acerca dos grupos de estudos e/ou pesquisas coordenados por docentes do DECISO. Os grupos de estudos compreendem espaços para discussão e aprofundamento sobre temas de interesse e especialidades do professor que o coordena. Geralmente possuem um planejamento de atividades e podem integrar vários estudantes. Alguns destes grupos também se constituem como de Pesquisa, sendo assim se fortalecem também com a atividade de pesquisa científica naquelas áreas de interesse dos estudos. No curso de Ciências Sociais da UFRPE existem atualmente 10 (dez) grupos e entre eles os que enfatizam as áreas da Sociologia, da Antropologia, da Política, da Filosofia e os multidisciplinares. Os que trazem como especialidades os recortes de Gênero, Educação, Raça, Cultura, Religião, Comunicação, Epistemologias, Meio Ambiente, entre outros.

Somados aos grupos de estudos e/ou pesquisas, observamos também projetos de extensão. Com Jezine (2005) concordamos que “não se concebe a universidade como uma instituição isolada do todo social e nem a extensão como apenas mais uma função da universidade”. Dessa forma, buscamos realizar uma análise dos projetos extensionistas vinculados ao curso e em funcionamento no ano de 2016. Pudemos visualizar que estes projetos estabeleçam parcerias diretas ou com movimentos sociais ou com ambientes educacionais e cinco deles tratam-se de continuidades de atividades implementadas anteriormente, mesmo que algumas em diferentes comunidades.

Assim sendo, analisando as aproximações e distanciamentos entre os saberes trabalhados no curso e os que são destacados nos projetos extensionistas pesquisados, verificamos um importante diálogo entre diferentes áreas e temas, bem como fica evidente – através das entrevistas com os bolsistas – que ocorre a dialogicidade (FREIRE, 2015) com os públicos das atividades. Nas grandes áreas das Ciências Sociais pudemos identificar projetos voltados para a Sociologia e para a Antropologia. Entre os temas afins encontramos Gênero, Raça, Direitos Humanos, Educação e Movimentos Sociais.

Para compreender a nossa realidade diversa, é necessário que a Universidade abarque outras formas de fazer ciência que respeitem os diferentes saberes e privilegiem o pensamento crítico a partir de distintas epistemologias. Com esta pesquisa visualizamos nas matrizes curriculares do curso que ainda ocorre um distanciamento em relação ao diálogo com outros saberes. O mesmo não podemos afirmar quando analisamos de forma parcial quais saberes estão sendo mobilizados pelos projetos de extensão vinculados ao curso e pelos grupos de estudos e/ou pesquisas. Assim sendo,

cabe assumir a responsabilidade de fazer a mediação entre os saberes, propiciando o diálogo horizontal dentro da Universidade com os outros conhecimentos e na formação do cientista social.

3.2 As práticas

Traçar um estudo sobre as práticas do curso superior de ciências sociais não é tarefa fácil, haja vista que dentro desse campo do conhecimento há uma imensa variedade de técnicas pedagógicas desenvolvidas, bem como uma variedade de práticas institucionais. Nos limites desse artigo, nos ateremos às práticas pedagógicas, principalmente a partir de entrevistas feitas aos docentes do curso.

No caso do curso de Ciências Sociais da UFRPE se verifica a partir de depoimentos de docentes a intensa procura em fazer com que esta área do conhecimento esteja sempre pautada numa busca por uma maior interação e diálogo junto à sociedade. No caso, se propaga a ideia de se ultrapassar os muros da universidade para que se tenha uma maior disseminação do conhecimento e compreensão dos fenômenos sociológicos de maneira mais cotidiana.

Essa preocupação em relação a esse diálogo junto à sociedade em geral está fortemente trabalhada através do pilar formado pela tríade ensino, pesquisa e extensão. Um projeto de Universidade que se apresente como instrumento que faz avançar a construção de uma sociedade democrática se orienta por um critério de associação entre ensino, pesquisa e extensão. Esses três pilares resultam na plena inserção da Universidade no meio social, o que significa identificação com os anseios e necessidades econômicos e sociais. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, apesar de constar no artigo 207 da Constituição Federal e tendo sido incorporada aos estatutos das universidades, não tem se concretizado. A principal razão é a inexistência de condições para a realização de extensão (tais como falta de financiamento e inexistência de uma cultura de extensão) e a própria compreensão do significado de extensão.

Sobre essas práticas pedagógicas, existem algumas críticas levantadas pelos docentes, principalmente no sentido das questões relacionadas a ensino e pesquisa. Esses apontamentos estão fortemente marcados pelo o padrão desenvolvido pelas universidades em relação a situações de rejeição de determinadas linhas de pesquisa, além da indagação sobre de que maneira o conhecimento está sendo assimilado pelos alunos.

Na fala dos docentes é possível perceber que existe uma preocupação grande com o papel da universidade pública nos dias atuais que precisaria pautar suas práticas pedagógicas e institucionais a uma maior abertura a novos conhecimentos, perspectivas e visões de realidade. Ou seja, a ideia de uma universidade pautada cada vez mais na pluralidade de ideias, ou como Santos (2011) afirma, nos saberes pluriversitários.

Dentro dessa perspectiva da reflexão do papel da universidade e das ciências sociais perante a comunidade acadêmica e a sociedade em geral, também são apontadas algumas considerações ressaltando o valor que as ciências sociais têm para os vários acontecimentos da atualidade para se pensar com mais profundidade as questões que rondam nosso dia-a-dia e da importância também da participação dos alunos no fortalecimento do curso para que ele se desenvolva cada vez mais e melhor.

Além desse ponto, é abordado sobre a dificuldade em fazer as ciências sociais ter uma maior visibilidade dentro de uma universidade que historicamente sempre foi reconhecida pelas áreas das ciências agrárias e biológicas. Este fato é apontado como motor de um esforço maior no desenvolvimento das práticas do curso, uma vez que a configuração da UFRPE sempre foi marcada pelo “rural” e a partir disso é colocada a possibilidade das ciências sociais obterem relevância nessa configuração por apresentar um caráter interdisciplinar que abrange as questões ligadas tanto do contexto rural quanto do urbano.

Outro aspecto citado se refere às frequentes reformulações do Projeto Pedagógico (PPC) do curso. A construção do PPC de 2012 é apontado como um dos grandes desafios trabalhados pelos docentes. É argumentado de que não saíram com a proposta de matriz curricular idealizada, mas que foi o projeto pedagógico exequível para o momento. Nesse sentido, existe uma grande preocupação em cada vez mais ser buscado o seu aprimoramento para que as demandas dos estudantes sejam atendidas.

A respeito justamente das demandas estudantis, os docentes relatam que o principal entrave para que as práticas pedagógicas e institucionais abarquem todos os alunos é a falta de políticas públicas que incentive os trabalhos de ensino, pesquisa e extensão. Isso é abordado pela escassez de verbas orçamentárias que financiem essas práticas através, por exemplo, de bolsas para os alunos. Os docentes acreditam que um maior investimento do poder público no desenvolvimento de mais pesquisas científicas e projetos de ensino e extensão acaba por propiciar um grande estímulo para que os alunos busquem um diálogo mais próximo com a sociedade.

Nesse contexto, é notório o grande empenho dos docentes entrevistados para que essas atividades sejam desenvolvidas e as dificuldades se tornem cada vez mais superadas.

3.3 Os sujeitos

A última categoria de análise proposta neste exercício, ou os sujeitos atrelados ao Bacharelado em Ciências Sociais da UFRPE, é composta de outras três subcategorias: discente, docente e técnico-administrativo, as quais optamos discutir respectivamente.

Os estudantes universitários podem ser compreendidos como uma população “com características bastante heterogêneas como: classe social, gênero, objetivos, expectativas, trajetória acadêmica anterior, faixa etária, situação de trabalho e opção pelo turno, dentre outras” (SCHLEICH; POLYDORO; SANTOS, 2006, p. 11), que representa, na atualidade, um

[...] segmento da população particularmente decisivo pelo seu protagonismo social – quer enquanto jovens estudantes, quer nos seus destinos sociais potenciais – e pelo facto de neles se revelarem muitas das dinâmicas de mudança social e cultural mais importantes da actualidade. (MACHADO et al, 2013, p. 47).

O Bacharelado em Ciências Sociais da Universidade Federal Rural de Pernambuco registra atualmente 285 alunos. O questionário aplicado para os fins desta pesquisa intencionou captar um perfil do corpo discente para confirmar, ou não, esta diversidade. A confirmação foi possível, a partir dos 45 questionários respondidos, em termos de faixa-etária, situação de trabalho, carreira acadêmica, etnia e gênero. Por outro lado, as entrevistas contemplaram a subjetividades desses sujeitos em relação aos seus objetivos e expectativas a respeito do curso. A observação participante pôde captar a atuação desses estudantes em ambientes extraclasse, proporcionados pela universidade.

Pôde-se perceber que, entre os alunos que cursam Ciências Sociais na UFRPE, há o objetivo de seguir a carreira de cientista social, no entanto, existe a incerteza de oportunidades, pois percebem o mercado de trabalho bastante limitado à academia, vista como um espaço muito restrito para absorvê-los:

Na cabeça da gente, o funil te joga para a academia, nós temos que tirar essa venda dos olhos, começar a enxergar oportunidades fora da academia e elas vão existir. Não cabe todo o mundo na academia, a academia é fechada por si mesma [...]. Eu acho que tanto os docentes como os discentes estão enxergando o mercado de trabalho como a própria academia. (Discente nº 01, entrevista realizada em 09/03/17)

A partir dessa fala que evidencia a falta de esclarecimento dos alunos com relação às oportunidades na construção de carreira, pode-se considerar a possibilidade de o departamento oferecer mais orientação para seus estudantes, principalmente aqueles que estão iniciando o curso.

As expectativas dos alunos podem ser percebidas quando eles se engajam nas atividades promovidas pelo curso, como os plenos, seminários e reuniões, por exemplo. Nota-se, através de suas falas, que aqueles que se esforçam em participar dessas programações tem uma perspectiva de melhoria do curso e um senso de responsabilidade sobre a questão:

Eu já fui em umas três porque fiquei curiosa de saber o que eles discutiam lá, aí eu fui e descobri que eles realmente discutem várias questões e que a participação dos estudantes lá é mínima, eram poucos os alunos que estavam lá, mas eu fiquei pensando que tenho que participar mais, porque realmente se a gente levantar a mão e dizer nossa opinião, eles vão falar alguma coisa, realmente vão considerar. (Discente nº 02, entrevista realizada em 14/03/17)

Em contrapartida, quando o aluno não participa da tomada de decisão nas questões referentes ao curso, suas perspectivas de progresso do mesmo são afetadas de maneira negativa:

Não (participo) porque não tenho o menor interesse, nunca vi nada ser resolvido em nenhuma dessas reuniões. Os professores vão lá conversar, geralmente coisas irrelevantes, os alunos vão estar lá, um ou outro. Quando está dá um 'pitacozinho', mas nada de importante é resolvido, na essência, nada vai mudar por causa disso. (Discente nº 04, entrevista realizada em 20/04/17)

Diante dessas falas, pode-se considerar que os objetivos do estudante de Ciências Sociais da UFRPE enquanto sujeito do curso visam o futuro como cientista social, no entanto, percebe-se incerteza e insegurança, devido à falta de esclarecimento com relação às oportunidades na construção de carreira. Para isso, considera-se a possibilidade de o departamento oferecer mais orientação para os alunos, principalmente aqueles que estão iniciando o curso.

No tocante às expectativas dos estudantes em relação ao curso, temos uma duplicidade de posturas: de um lado, alunos que acreditam que se tem trabalhado para o progresso do mesmo e assumem a responsabilidade nesse processo, enquanto que de outro, temos aqueles que pensam que o curso não promove novas perspectivas laborais e por isso não vale a pena participar da tomada de decisão. O desafio é otimizar a participação daqueles que se interessam e, de alguma forma, atrair também aqueles que se mostram indiferentes a atuarem no curso.

Com relação à subcategoria docente, Ferraz (2008), valendo-se da leitura marxista, localiza os professores das universidades estaduais e federais no universo dos trabalhadores que não produzem mais-valia de forma direta, cujo trabalho denomina-se improdutivo. Diante do já mencionado fenômeno de modernização das universidades, o autor argumenta que a burguesia

acabou por vincular a ideia de que “tudo o que é bom se identifica com o que vem da iniciativa privada” (FERRAZ, 2008, p. 15). Tal pensamento, argumenta o autor, acabou tornando o Estado suscetível à mentalidade empresarial. Segundo Ferraz, isso acarretou o surgimento de uma nova geração de docentes do ensino superior:

A nova geração de docentes do ensino superior constituiu-se, em sua maioria, de jovens profissionais formados já na conjuntura de avanço do neoliberalismo (a partir dos anos 90), tanto na universidade quanto nos mais diversos espaços da sociedade brasileira [...]. Embora esse conjunto de professores não necessariamente adira à nova hegemonia do capital, encontra-se mais vulnerável ideologicamente ao processo de despolitização do debate sobre a função social da universidade, pelo enfraquecimento do conceito de esfera pública, em seu interior, e que procura reduzir o seu horizonte de ação a um tipo de imediatismo que associa, cada vez mais, as universidades à lógica do mercado, somente. (FERRAZ, 2006, p. 17)

O DECISO (Departamento de Ciências Sociais) da UFRPE conta neste momento com um corpo docente de 33 professores que se distribuem semestralmente entre 31 disciplinas obrigatórias e 07 disciplinas optativas ofertadas pelo curso, além de ministrarem disciplinas obrigatórias e eletivas em mais de outros 15 cursos oferecidos pela UFRPE⁸. Os professores também desenvolvem projetos de pesquisa e extensão, grupos de estudos, mentoreamento de alunos monitores e estão engajados na manutenção e melhoria do curso através de várias atividades e reuniões administrativas. A partir da análise das entrevistas realizadas com esse grupo, buscou-se conhecer como eles fazem parte da história do curso e se relacionam com o mesmo, tendo em vista o questionamento se estão vulneráveis ideologicamente à despolitização sobre o debate da função social da universidade, ou não.

Constatou-se que os professores do DECISO não são despolitizados sobre o debate da função social da universidade, pois buscam promover a crítica social e expandir o conhecimento acadêmico para além dos limites da universidade, como se vê nos trechos a seguir:

Você que tem que pensar, porque as pessoas se acostumaram ao professor dar um conhecimento e exigir exatamente aquilo. Eu acho que o grande desafio da universidade hoje é levar o aluno a pensar por si mesmo e não deixar que ele (aluno) fique reproduzindo o que ele (professor) disse em sala de aula (Docente nº 02, entrevista realizada em 06/03/17).

⁸ A UFRPE se compõe de unidades acadêmicas (Recife, Garanhuns, Serra Talhada e Cabo de Santo Agostinho), além da Educação a distância e o Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas. Só em Recife são 25 cursos de graduação, para além das diversas pós-graduações. Os cursos de graduação são: Administração, Agronomia, Bacharelado em Ciência da Computação, Bacharelado em Ciências Biológicas, Bacharelado em Ciências do Consumo, Bacharelado em Ciências Econômicas, Bacharelado em Ciências Sociais, Bacharelado em Gastronomia, Bacharelado em Sistemas da Informação, Economia Doméstica, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia de Pesca, Engenharia Florestal, Licenciatura em Ciências Agrícolas, Licenciatura em Computação, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Física, Licenciatura em História, Licenciatura em Letras (Português e Espanhol), Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Química, Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, Medicina Veterinária e Zootecnia.

E também:

Estamos procurando ver as questões dos professores, as questões das monitorias, das bolsas para os alunos, de novos projetos, de novos editais que possam dar subsídios para a gente elaborar projetos além 'muros', porque a gente não pode ficar somente dentro da universidade. É ir e levar o conhecimento para fora, fazer uma interação sociedade e universidade através de projetos de extensão (Docente nº 01, entrevista realizada em 15/02/17).

Através da fala de um outro professor, constatou-se que no corpo de docentes da UFRPE eles não tratam das questões do curso com uma mentalidade empresarial, mas prezam para o funcionamento institucional que gere resultado de forma gratificante. Isso foi notório no período de reformulação do PPC em 2012, no qual

[...] surgiu a maior greve [...] e eu aproveitei a situação pra estimular os professores a continuarem trabalhando (no novo PPC) [...]. Até porque a ideia era de que todo mundo reclamava das precariedades que a gente sofria, mas o PPC era uma espécie de casa onde a gente vai morar junto e a gente tem que dar o melhor porque depois a gente vai viver dentro dessa casa [...]. A gente queria mostrar pra universidade como um todo que o serviço público pode funcionar bem e naquilo que depende exclusivamente de nós, iríamos fazer o melhor e assim aconteceu (Docente nº 06, entrevista realizada em 28/06/17).

Pode-se dizer que, no geral, a relação do corpo de professores do DECISO com o curso é de compromisso e seriedade, na medida em que se aplicam ao trabalho de reformulação, revisão e aplicação do PPC e da prática docente. Nesse sentido, eles são parte da história do curso, na medida em que o constroem.

No tocante ao técnico-administrativo, temos em Castro (2014) que aqueles que servem nas universidades federais tem sua identidade constituída sob um conjunto de conhecimentos teóricos e práticos, que legitimam o seu trabalho. A autora ressalta que é importante compreender como esse sujeito se reconhece: como um profissional comum ou como um servidor comprometido com o desenvolvimento nacional e que quanto mais ele interage com as funções da universidade, mais trabalha por uma causa e não só para uma organização em si?—Nesse contexto, a influência do mercado sobre a universidade também pode afetar sua identidade, tornando-a efêmera, como uma mercadoria.

A partir do relato oferecido pela entrevista com o ex-técnico-administrativo, pôde-se verificar que o servidor em questão se apresenta comprometido com as funções da universidade:

[o desafio] É fazer com que as pessoas entendam o que é Ciências Sociais, porque alguns alunos entram no curso sem ter noção do que é, aí algumas pessoas vão dizer assim: 'Ah, mas não é culpa da gente', mas se eu quero fortalecer meu curso eu tenho que criar alguma condição pra que aquele aluno que se interessou, ele saiba o que é e tenha mais interesse e não se decepcione com o que ele pensou que era (Técnico nº 01, entrevista realizada em 23/02/17).

Vemos isso na medida em que ele abraça a responsabilidade de promover entendimento sobre o curso para o aluno, de fomentar seu interesse pelo mesmo, fortalecendo-o.

Em outra fala, vemos como o técnico em questão enxerga sua função para além da questão administrativa, carregando consigo um senso de trabalhando para além de uma organização em si:

Até hoje eu fico olhando, vendo se fulano fez a disciplina, se não fez. Ai, as pessoas falam: 'Ah! Você não pode ser mãe'. Não é isso, é você ser humana. Eu perdi meu curso [...] porque quando eu ia na coordenação eu encontrava arrogância, me questionavam por que eu reprovei. As pessoas não reprovam simplesmente porque querem. Algumas pessoas reprovam porque tem dificuldade [...]. Como eu tinha vivido isso e eu percebia nos alunos, eu os estimulava. Essa percepção muitas vezes faz a diferença, hoje eu vejo. Tem que ter uma pessoa que olhe como um todo. Não é só dizer 'eu estou fazendo o meu trabalho'. Eu estou fazendo o meu trabalho com carinho (Técnico nº 01, entrevista realizada em 23/02/17).

Em suma, no trecho a seguir, fica bem claro como esse profissional se enxerga no curso:

Eu acho que o principal de você exigir em uma coordenação de curso [...] é um mediador. Ele não pode ser nem de um lado, nem de outro, não pode ser totalmente aluno, nem professor, ele tem que encontrar o equilíbrio, o meio-termo e identificar quem está com a razão e mostrar ao outro quem está com a razão. Eu acho que o importante é ter isso (Técnico nº 01, entrevista realizada em 23/02/17).

Os elementos identitários sobre os sujeitos da universidade fornecidos nesse levantamento foram os fundamentadores dessa investigação analítico-descritiva, possibilitando mais conhecimento sobre quem eles são dentro do Bacharelado em Ciências Sociais da UFRPE, como fazem parte da história do curso, bem como um diagnóstico dos atuais desafios do mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas considerações buscam diagnosticar os atuais desafios do curso, bem como tecer algumas relações a respeito de como o saber, as práticas e os sujeitos universitários, mais especificamente do curso de Bacharelado em Ciências Sociais da UFRPE, se relacionam com a sociedade.

A respeito dos saberes, o diagnóstico que se apresenta a partir da análise da matriz curricular é que há um grande distanciamento entre ciências e outros saberes. Esses outros saberes representam os da sociedade em geral, que continua a aparecer como incompatível com o universitário, ou seja, o saber científico. Nos grupos de estudos e nos projetos de extensão observados, esse distanciamento de saberes diminui e há um diálogo entre eles. Sobre as práticas, ressalta-se a dificuldade com acesso

de recursos num âmbito mais geral, e especificamente alguns limites que o curso enfrenta por fazer parte de uma instituição que historicamente está vinculada aos cursos de agrárias. Para refletir e caracterizar os sujeitos do curso, tivemos como base estudos bibliográficos a respeito das três categorias: docentes, estudantes e técnicos.

Com essa rápida caracterização, partimos para elencar algumas demandas até então percebidas. No âmbito dos saberes um grande desafio, a partir da perspectiva teórica-metodológica que esta pesquisa se embasa, seria o de fomentar o saber verdadeiramente pluriversitário. Um primeiro passo para isso seria ampliar as temáticas trabalhadas em sala de aula e evitar epistemicídios.

Para as práticas, a demanda é garantir os princípios da universidade pública, fazendo com que o diálogo junto a sociedade seja efetivo e que os muros da universidade não sejam intransponíveis. Nas práticas ressalta-se o próprio caráter do curso, que poderia propor uma maior compreensão da sociedade, partindo dos problemas que a sociedade demanda e apresentando possíveis caminhos de atuação.

E por fim, as demandas que se apresentam aos sujeitos, seja docentes, técnicos ou discentes, é de uma maior participação no cotidiano do curso. Uma participação que vise a melhoria do curso e que privilegie o fazer coletivo.

A pesquisa não se encerra aqui. Ainda há muitos dados coletados que precisam ser analisados. Além disso, a ideia é que a pesquisa continue e dessa forma consiga traçar, da forma mais completa possível, um histórico e uma descrição-analítica do curso de Bacharelado em Ciências Sociais da UFRPE.

BIBLIOGRAFIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago e GROSGUÉL Ramón, Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago y GROSGUÉL, Ramón (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *La hybris Del punto cero. Ciencia, raz e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CHAUÍ, Marilena; NOGUEIRA, Marco Aurélio. O pensamento político e a redemocratização do Brasil. *Lua Nova*, São Paulo, nº 71, pp. 173-228, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n71/05.pdf>>. Acesso em: 08 junho 2018.

FERNANDES, Florestan. Reforma universitária e mudança social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, INEP, vol. 73, n. 175, p. 523 - 546, set./dez, 1992. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003160.pdf>>. Acesso em: 08 junho 2018.

FERRAZ, Cristiano Lima. *Trabalho docente, precarização e a nova hegemonia do capital*. In: *Universidade e Sociedade*. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2008.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

JEZINE, Edineide. Universidade-sociedade e extensão universitária. Construções teórico-metodológicas. *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. 28ª Reunião Anual. Grupo de Trabalho 11, Política de Educação Superior, 2005. Disponível em <<http://www.anped11.uerj.br/28/GT11-1110--Int.rtf>>. Acesso em: 19 maio 2017.

LEÃO, Renata Sá Carneiro (Org.). *O livro dos 100 anos: memorial fotográfico da UFRPE*. Recife: UFRPE, 2013.

LIEDKE FILHO, Enno. D. A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 7, nº 14, p. 376-437, jul/dez 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n14/a14n14>>. Acesso em: 08 junho 2018.

MACHADO, Fernando Luís. *et al.* Classes Sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 66, 2003. Disponível em: <<https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/66/RCCS66-045-080-ISCTE.pdf>>. Acesso em: 08 junho 2018.

MEUCCI, Simone. *Institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. 2000. 157f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas.

SANTOS, Boaventura de Sousa, NUNES, João Arriscado; MENESES, Maria Paula G. Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Semear outras soluções: Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Afrontamento, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHLEICH, Ana Lúcia, Righi; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 2006, 5 (1), pp. 11-20. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v5n1/v5n1a03.pdf>>. Acesso em: 08 junho 2018.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: históricos e perspectivas. In: MORAES, Amaury César (org.), *Sociologia: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Coleção Explorando o Ensino; vol. 15, 2010.

UFRPE. *Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Ciências Sociais*. Recife: Coordenação do Curso de Bacharelado em Ciências Sociais / UFRPE, 2012. Disponível em <<http://www.ufrpe.br/br/content/bacharelado-em-ciencias-sociais>>. Acesso em: 19 maio 2017.

Recebido em: 22 de dezembro de 2017

Aceito em: 01 de maio de 2018



AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PIBIDIANOS DA UFPI SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NAS ESCOLAS¹

Bruna Karine Nelson Mesquita²

Resumo

Este trabalho consiste em apresentar as representações sociais dos bolsistas do PIBID de Sociologia da UFPI sobre o ensino da disciplina propiciado nas escolas. A fundamentação do estudo possui teor quali-quantitativo e está pautada na teoria das representações sociais elaborada por Serge Moscovici. Os dados foram coletados por meio de aplicação de Teste de Associação Livre de Palavras – TALP e questionário com perguntas abertas direcionadas sobre o ensino de Sociologia, aplicados com vinte bolsistas em março de 2016. Através da análise dos dados foi possível refletir sobre as representações elaboradas sobre o ensino de Sociologia e a influência de sua trajetória nos espaços escolares nas compreensões obtidas. O artigo finaliza apontando os desafios postos no ensino da Sociologia, bem como a discussão de demais problemáticas que compõem as representações analisadas.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia, Representações sociais, PIBID.

THE SOCIAL REPRESENTATIONS OF PIBID MEMBERS OF UFPI ON TEACHING SOCIOLOGY IN SCHOOLS

Abstract

This work consists in presenting the social representations of the PIBID scholarship holders of Sociology of the UFPI on the teaching of the discipline provided in the schools. The study's rationale is qualitative-quantitative and based on the theory of social representations elaborated by Serge Moscovici. Data were collected through a Free Association of Words Test (TALP) and a questionnaire with open ended questions about Sociology teaching, applied with 20 scholarship holders in March 2016. Through the analysis of the data it was possible to reflect on the representations elaborated on the teaching of Sociology and the influence of its trajectory in the school spaces in the obtained understandings. The article ends by pointing out the challenges posed in the teaching of Sociology, as well as the discussion of other problems that make up the representations analyzed.

Keywords: Teaching of Sociology, Social representations, PIBID.

¹ Este trabalho compõe parte do desenvolvimento da minha dissertação de mestrado defendida em agosto de 2016.

² Professora substituta de Sociologia do Instituto Federal do Piauí, campus Paulistana. Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Piauí. E-mail: <http://bruna.mesquita@ifpi.edu.br>

INTRODUÇÃO

O processo de reintrodução da Sociologia nos currículos escolares ocorreu por meio da Lei nº 11.684/2008, sendo obrigatória em todas as séries do ensino médio brasileiro. Esta reinserção conta com a intermitência e a fragilidade que esta ciência obteve durante seu ingresso nos currículos no decorrer do século XX, ocasionando no redirecionamento dos objetivos da Sociologia no contexto histórico e socioeconômico do país. Sua representação mediante a esse cenário consistia na inconstante definição de seu espaço nos currículos com a profusão do campo da pesquisa, alcançando destaque entre São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco e Minas Gerais (MICELI, 1989).

Desse modo, o ensino de Sociologia nas escolas perpassou pela elaboração de novos olhares no que concerne à sua regência e a sua funcionalidade nos espaços escolares na formação da cidadania, bem como da criticidade dos alunos. Sua trajetória não obteve um percurso linear e consolidado como as disciplinas que correspondem, por exemplo, ao âmbito das ciências naturais. No decorrer do século XX, a Sociologia esteve agregada ora a ideia de desenvolvimento e modernização do país, ora a imagem de uma disciplina que não possuía conteúdos práticos que pudessem ser aplicados ao ensino profissionalizante, e sim com a formação e conscientização de jovens que poderiam questionar as discussões políticas que estavam imbricadas com a realidade nacional e não comungava com a proposta dos regimes autoritários em voga entre as décadas de 1940 e 1980.

Assim, vê-se que a imagem da Sociologia no país no decorrer do século XX e início do século XXI obteve diversas representações no cenário escolar, bem como no âmbito nacional em prol das definições político-econômicas e históricas perpassadas. A formação de professores também esteve envolvida em uma pluralidade de significados relativos à sua finalidade, em que os cursos apresentavam uma necessidade dual visando o ensino de conteúdos predominantemente tecnicistas em contraposição ao ensino de conteúdos propedêuticos, com o intuito de preparar para a educação superior. Essa cisão no ensino representava que cada modalidade estava predestinada a camadas distintas da sociedade, ratificando a visão que era posta a esses níveis de ensino de acordo com os capitais culturais, sociais e econômicos (BOURDIEU; PASSERON, 2014), bem como aos costumes e cultura de cada classe social.

Percebe-se também que a formação docente ganhou maior visibilidade a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, ao garantir programas de formação inicial e continuada para os profissionais da educação. Mediante ao imaginário propiciado à Sociologia por meio do

seu histórico, este trabalho consiste em abordar as representações sociais que os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) possuem a respeito do ensino da disciplina de Sociologia realizado nas escolas de Teresina - PI que atuaram no âmbito do PIBID. O método utilizado para a compreensão dos dados foi a teoria das representações sociais de Serge Moscovici.

1 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E O ENSINO DE SOCIOLOGIA

As representações sociais são impostas por meio de convenções que são acopladas aos pensamentos sobre os aspectos da formação docente, onde os indivíduos fazem uso dessas convenções e reproduzem a utilização dessas. Mesmo que o indivíduo obtenha consciência sobre os aspectos convencionados que estão arraigados na sociedade em que vive, não há como evitar todas as convenções (MOSCOVICI, 2015).

Nesse sentido, estimula-se a construção de um *habitus*³ desenvolvido por meio do processo de socialização, no qual as memórias coletivas exercem o significado de pertencimento a determinados grupos sociais que corroboram para a formulação do imaginário social (SPINK, 2002; BOURDIEU; PASSERON, 2014). Dessa forma, vê-se que as representações sobre a coletividade estão relacionadas com as estruturas precedentes que se encontram atreladas à memória social que caracteriza um determinado aspecto da sociedade, culminando na busca da familiarização das representações categorizadas e na obtenção de espaço nos universos consensuais (MOSCOVICI, 2015).

A neutralidade não é exercida, visto que a representação da realidade é expressa de acordo com a elaboração dos signos linguísticos absorvidos e compreendidos por cada indivíduo, exprimindo julgamentos de valor sobre vestimentas, linguagem e comportamentos utilizados pelo outro que servirão para ratificar ou retificar o julgamento disposto pelos sujeitos. A importância da linguagem remete ao processo de percepção do social ao explicar que o indivíduo ao mesmo tempo em que é considerado produto da sociedade também tem a capacidade de mudá-la (FARR, 1995). Ou seja, a definição das características que compõem as representações que os indivíduos possuem sobre o ensino de Sociologia deriva das conversações geradas anteriormente, construídas no decorrer de suas historicidades em que foram agregadas categorias de imagens e símbolos que corporificaram os fenômenos concernentes ao ensino (MOSCOVICI, 2015).

³ O conceito de *habitus* corresponde à interiorização de costumes e das normas culturais que visam ser assimilados com o intuito de produzir uma formação durável, sendo incorporados ao processo de socialização dos sujeitos (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

Dessa forma, a teoria das representações sociais fez-se necessária na compreensão dos dados obtidos na pesquisa por permitir a compreensão dos significados elaborados pelos bolsistas sobre o ensino de Sociologia. As representações sociais corporificam as respostas individuais como manifestações de um determinado grupo em que os indivíduos participam (SPINK, 2002), ou seja, são estruturas que são criadas e ao mesmo tempo modificadas pelo âmbito social, constituindo em estruturas estruturadas e estruturas estruturantes (BOURDIEU; PASSERON, 2014).

[...] Três tempos marcam esta perspectiva temporal: o tempo curto da interação que tem por foco a funcionalidade das representações; o tempo vivido que abarca o processo de socialização – o território do *habitus* (Bourdieu,1983), das disposições adquiridas em função da pertença a determinados grupos sociais; e o tempo longo, domínio das memórias coletivas onde estão depositados os conteúdos culturais cumulativos de nossa sociedade, ou seja, o imaginário social (SPINK, 2002, p.122).

Desse modo, pode-se pensar na construção das representações acerca do ensino de Sociologia no país a partir do final do século XIX até a segunda década do século XXI, onde o imaginário social perpassou pela permanência da disciplina nos currículos escolares atrelado a ideia de desenvolvimento social no Brasil, ora por ausência nos currículos escolares, não sendo vista como necessária na composição dos currículos tecnicistas implantados na metade do século XX (MICELI, 1989).

Essa projeção imagética ainda perdura no século XXI nos espaços escolares, sendo definida como disciplina de fácil compreensão pelo senso comum do corpo escolar por discutir aspectos sociais e políticos cotidianos, diferente de disciplinas como Matemática, Física e Química (LIMA, 2015). Tal projeção ganha força mediante outros aspectos como o fato de professores de áreas diversas ministrarem a disciplina de Sociologia, pouca carga horária nos currículos, bem como a formação deficitária dos professores nos cursos de Ciências Sociais, entre outros. A partir de 2008, com a criação da Lei nº 11.684, a Sociologia começou a galgar mais espaço nos currículos escolares, corroborando para a modificação nas representações repercutidas no imaginário social.

Destarte, esse conjunto de fatos citados sobre o ensino de Sociologia corrobora para a determinação de um *habitus*, onde o processo de socialização está imbricado ao dispositivo de memórias coletivas que perfazem o imaginário sobre o ensino de Sociologia observado pelos bolsistas licenciandos.

O fato da sociedade ser dinâmica e múltipla, com capacidade de se resignificar simultaneamente em vários aspectos, congrega nuances e significados de outras culturas, mediante a subjetivação coletiva acerca do modo de compreender o mundo, corroborando para o compartilhamento das representações sociais elaboradas pelo grupo. Assim, as representações que

os indivíduos possuem de mundo estão atreladas aos conhecimentos, costumes, valores em que foram socializados, ou seja, os sujeitos elaboram sua representação sobre o real a partir de suas concepções adquiridas em suas vivências.

Com isso, observa-se que as representações acerca do ensino de Sociologia vêm sendo moldada desde as primeiras concepções sobre a temática, dando ênfase para o início do século XX, onde as definições de ensino formal começaram a surgir nos currículos escolares, sofrendo modificações ao decorrer do século XX, permanecendo em constante mudança nas primeiras décadas do século XXI. Vê-se que essas representações formuladas ainda possuem cargas de representações de outrora, cunhadas durante todo o processo de estruturação do ensino em forma de *habitus*, sendo repassadas por gerações. Dessa forma, busca-se compreender quais concepções constituem o imaginário social dos discentes bolsistas sobre a problemática abordada nesta pesquisa.

2 DOCÊNCIA EM SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PIBIDIANOS DE SOCIOLOGIA SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Para aferir a análise dos dados apresentados pelos participantes é necessário realizar um trabalho meticuloso na interpretação dos dados. Durkheim, em suas definições de métodos que validassem o objeto da Sociologia, utiliza-se da concepção de que os fatos sociais devem ser tratados como coisas, garantindo que tais fatos devam ser tratados com rigor científico (LIMA, 2015). Propondo assim, que as pesquisas nas ciências sociais sejam realizadas com objetividade, inspirando-se na concepção de método científico das ciências naturais, onde a neutralidade compõe o cerne do campo científico, estabelecendo um conhecimento com validade universal. Porém, mediante a sociologia compreensiva elencada por Weber (2004) percebe-se que o indivíduo é dotado de valores que compõem as suas predileções, influenciando na escolha dos objetos a serem estudados, demonstrando que o fenômeno social estudado é passível de incertezas e de rupturas, onde as práticas científicas encontram-se imbuídas de conhecimento do senso comum.

O conteúdo das falas dos participantes da pesquisa⁴ constitui o processo da construção das representações sociais dos objetos supracitados através da apreensão do conteúdo das falas emitidas, por meio da obtenção da classificação das palavras disponibilizadas no Teste de Associação Livre de Palavras – TALP, como pelas questões discursivas apresentadas aos sujeitos.

A escolha pelo TALP decorreu pela captação dos dados de acordo com a compreensão dos entrevistados acerca do ensino de Sociologia ministrado nas escolas em que atuavam enquanto bolsistas. Através dessa técnica foi possível perceber as palavras que estavam associadas ao objeto estudado, ensino de Sociologia, no qual foi identificada como um construto das representações sociais que foram obtidas por meio do histórico da inserção da Sociologia no país e como ocorreu a trajetória do seu ensino.

Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais elaborada por Moscovici é uma teoria em que se aborda a representação como produto e processo em construção das compreensões do indivíduo sobre o que constitui o real, conferindo uma significação específica (ABRIC, 1994; CRUSOÉ, 2004).

Tal teoria, abordada em termos de produto, volta-se para o conteúdo das representações, para o conhecimento de senso comum, que permite aos sujeitos interpretarem o mundo e orientarem a comunicação entre eles, na medida em que, ao entrarem em contato com um determinado objeto, o representam e, em certo sentido, criam uma teoria que vai orientar suas ações e comportamentos (CRUSOÉ, 2004, p. 107).

Assim, a teoria das Representações Sociais de Moscovici compõe-se de uma interpretação do conhecimento do senso comum, em como se constroem as representações, bem como dos universos consensuais.

O indivíduo como ser social, constitui-se como um símbolo do grupo no qual pertence, destacando a teia de significados em que o objeto das representações encontra-se inserido. Assim, o trabalho com o senso comum está direcionado para a compreensão da ação e da comunicação partilhada na ordem social, bem com a contradição existente no âmbito desta análise, visto que o empreendimento científico encontra-se em vias de diferenciação das demais formas de

⁴ Os bolsistas pesquisados encontravam-se em períodos diferentes do curso de Ciências Sociais, proporcionando percepções sobre o programa aliado de acordo com suas inserções no curso. Em 2016, durante o período de realização da pesquisa, o programa encontrava-se inserido em duas escolas públicas da zona leste de Teresina. Durante seu exercício, 2010 até o ano em que foi realizada a pesquisa em 2016, o programa já esteve alocado em outras escolas públicas dessa zona da cidade, sendo executado em duas escolas pelo período em média de 2 anos. Os bolsistas faziam escala de rotatividade entre as escolas com o intuito de obterem experiência das diversas escolas em que o PIBID de Sociologia possuía participação.

conhecimento, incluindo o senso comum (SPINK, 2002). Nesse processo de mediação entre agente social e sociedade, cabe o uso da objetivação.

Nesse sentido é necessário introspecção na obtenção e análise dos dados, a fim de desempenhar uma descrição densa sobre a teia de significados produzida e decodificada, destacando a importância dos indivíduos no âmbito da profusão de interpretações de mundo a serem destacadas pelos seus pontos de vista (GEERTZ, 2008). “Como a realidade social só aparece sob a forma de como os indivíduos veem este mundo, o meio mais adequado para captar a realidade é aquele que propicia ao pesquisador ver o mundo através “dos olhos dos pesquisados”” (GOLDENBERG, 2004, p.27). Com isso, o aspecto quanti-qualitativo da pesquisa requer a descoberta e a compreensão das representações mediadas pelas pessoas em suas inserções nos grupos, verificando as determinações sociais que influenciam na construção das representações que os participantes desta pesquisa possuem sobre o ensino de Sociologia.

A fim de realizar essa análise, aplicou-se um Teste de Associação Livre de Palavras aos participantes com a finalidade de organizar a composição semântica elaborada pelo grupo social, composta de elementos simbólicos que orientam suas percepções do real (BARDIN, 1977). A utilização do teste permite que os sujeitos associem os traços distintos que determinam a representação do grupo através da utilização de uma palavra indutora, que será explicitado mais adiante. Cada formulário recebido foi catalogado com um número de controle a fim de selecionar os dados dos participantes. Também foram questionários semi-estruturados com questões discursivas apresentadas aos sujeitos. Os instrumentos de coleta de dados foram aplicados em março de 2016 com vinte licenciandos do curso de Ciências Sociais da UFPI e que estavam inseridos no PIBID de Sociologia da UFPI no período da aplicação dos instrumentos de coleta de dados.

A escolha do TALP consistiu na obtenção das representações dos pesquisados acerca do ensino de Sociologia, onde foram verificadas as palavras que apresentaram maior teor semântico para os sujeitos na compreensão do objeto pesquisado.

Os dados gerados pelo TALP foram analisados por meio do conceito de redes semânticas (VERA-NORIEGA, *et. al*,2005), na qual as palavras associativas elencadas pelos participantes foram categorizadas de acordo com as unidades semânticas consonantes às palavras indutoras dispostas no teste. As respostas disponibilizadas pelas perguntas abertas realizadas aos participantes foram analisadas por meio do uso do *software* Iramuteq, utilizando-se da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). O *software* foi utilizado com o intuito de obter a triangulação dos dados (GOLDENBERG, 2004), a fim de serem percebidas as significações evidenciadas pelos

participantes. Através do programa foi possível observar as variações dos discursos dos entrevistados, onde foram elencados os valores semânticos com maior predominância nas falas. As questões obtiveram o intuito de captar as representações sociais atribuídas ao ensino de Sociologia nas escolas que os bolsistas acompanham por meio do PIBID de Sociologia da UFPI. A combinação dessas técnicas na avaliação de um mesmo fenômeno tem o intuito de abranger a descrição, a explicação e também a compreensão do objeto estudado, versando pela identificação de conceitos e categorias que são relevantes no estudo (GOLDENBERG, 2004).

A escolha por licenciandos participantes do programa de Sociologia da UFPI deve-se pela percepção que lhes é proporcionada no âmbito do programa, ao possuírem contato com a prática docente desde o início da graduação, estando no espaço escolar antes mesmo dos estágios obrigatórios do currículo, em que os discentes desenvolvem seus *habitus* docentes em sala de aula. O contato com o lócus de atuação desde os primeiros semestres da licenciatura permite aos licenciandos concatenar teoria e prática durante o processo formativo.

Na análise, visa-se classificar com a finalidade de compreender o sentido do conteúdo dos discursos compartilhados pelos participantes, desenvolvendo uma descrição densa do conteúdo da comunicação, buscando analisar os símbolos, imagens e signos linguísticos elaborados e compartilhados pelos discentes bolsistas de Sociologia que compõem as representações sociais da realidade vivenciada (MOZZATO, GRZYBOVSKI, 2011). A utilização do TALP permite que os sujeitos associem os traços distintos que determinam a representação do grupo através da utilização de uma palavra indutora.

A maioria dos instrumentos de coleta de dados foi aplicado com os participantes nas dependências da UFPI, em março de 2016, durante a última reunião do semestre 2015.2 do PIBID de Sociologia. Os sujeitos que não estavam presentes na reunião e/ou preferiram responder em outro momento, realizaram o retorno dos instrumentos nas semanas subsequentes, por meio do *e-mail* da pesquisadora.

2.1 A técnica de Associação Livre de Palavras – TALP

O teste por associação de palavras tem o objetivo de gerar espontaneamente um conjunto de palavras associadas (respostas) relativas às palavras indutoras (estímulos) formuladas no teste para os participantes (BARDIN, 1977). Durante a técnica foi avaliada a palavra indutora “ensino de sociologia”. Para esta palavra, cada sujeito poderia descrever cinco palavras induzidas no teste, expressas em substantivos, adjetivos e expressões. Ao elencar as palavras associativas, o sujeito

projeta os conteúdos selecionados por sua subjetividade, correlacionando-as nesse processo de desenvolvimento das palavras evocadas.

Após a reunião das palavras suscitadas mediante cada palavra indutora é necessário categorizar o grupo de palavras em unidades semânticas. Para isso, reúnem-se as palavras que são idênticas, sinônimas ou possuem nível semântico próximo em um mesmo agrupamento de significação, disponibilizando em categorias a ordem da estrutura (BARDIN, 1977). Correlacionada a categorização semântica, utilizou-se do conceito de redes semânticas (VERA-NORIEGA, *et. al*,2005) que correspondem às concepções elaboradas pelo sujeito a respeito dos objetos que o circundam, de acordo com a infinidade de significados que são expressados por meio da linguagem cotidiana, em que torna o objeto social familiar, assimilando-se ao conceito desempenhado na teoria das representações sociais. Assim, crê-se que as pessoas desenvolvem crenças, expectativas, opiniões que compõem o desenvolvimento das estruturas cognitivas do conhecimento com o intuito de interpretar os estímulos e sua percepção em uma determinada conduta, elencando sentido ao mundo dos estímulos por meio do processo de socialização em que encontram-se inseridas.

Os dados elaborados no TALP resultaram no tamanho da rede – TR, sendo o número total de palavras definidoras, o núcleo da rede – NR, que corresponde às palavras definidoras de maior peso semântico – PS, obtido por meio da multiplicação da frequência de uma palavra de acordo com a ordem em que se encontra classificada e a distância semântica quantitativa – DSQ (VERA-NORIEGA, *et. al*,2005; ARAÚJO *et.al.*, 2013).

Para obter os indicadores, é necessário colocar um valor de dez pontos para o definidor número um, nove a dois, oito a três, e assim por diante. Em uma folha tabular ou eletrônica é colocada nas colunas, cada um dos definidores que aparece para o grupo e nas linhas cada um dos sujeitos e em cada célula o valor atribuído, colocando sincero para aqueles mencionados. As primeiras colunas pertencem aos dados de identificação que servirão para realizar as comparações. Ao preencher a matriz, podemos obter todos os indicadores (VERA-NORIEGA, *et. al*,2005, p.447).

A tabela 01 demonstra os conteúdos concernentes às representações sociais acerca do ensino de Sociologia, constituindo a primeira palavra indutora obtida no Teste de Associação Livre de Palavras. Observa-se que os licenciandos bolsistas destacaram sobre o ensino de Sociologia como palavra associativa “conhecimento”, alavancando o peso semântico mais significativo (100%), posteriormente a indutora foi referenciada como parte de uma “mudança” (64%), sendo este ensino necessário (36%) para modificar a realidade (24%) em que os

indivíduos estão inseridos, demonstrando que o ensino além de necessário é desafiador (12%) frente às mudanças que busca-se obter por meio do conhecimento fornecido pela disciplina.

Tabela 01- Concepções sobre o ensino de Sociologia

NR	PS	DSM%
Conhecimento	25	100
Mudança	16	64
Necessário	9	36
Realidade	6	24
Desafiador	3	12

Fonte: Elaboração própria, 2016.

A partir dessas concepções, percebe-se que os participantes associam o ensino de Sociologia como fator primordial na modificação das estruturas elaboradas sobre a realidade. Ao mesmo tempo, observa-se que promover essa mudança por meio do conhecimento propiciado pelo ensino é desafiador, visto os vários fatores que circundam o ensino de Sociologia. Pode-se elencar as representações emitidas sobre o ensino da disciplina nas escolas, em que parte do corpo escolar compreende como algo de fácil compreensão, por ensinar fatos e acontecimentos cotidianos alicerçados no contexto socioeconômico e histórico de cada sociedade (SILVA, 2010).

Outro fator é a intermitência que a disciplina obteve durante a implantação do seu histórico no século XX e início do século XXI no país. Durante esse período, o caráter dado para a Sociologia, variou de acordo com o contexto histórico vivenciado no país, que ora era vista como primordial no desenvolvimento econômico do Brasil (ARRUDA, 1989), ora não possuía mais essa validade na composição dos currículos dos cursos tecnicistas – modelos de currículo que predominaram durante o Estado Novo e o regime militar (MICELI, 1989; SILVA, 2010; SANTOS, 2002).

Arelado a isso, vê-se que a formação dos professores sofreu variações mediante esse cenário, pois a disciplina de Sociologia não esteve de forma contínua nos currículos escolares, sendo ministrada por vezes apenas no ensino superior. Assim, a formação de professores encontra-se estritamente relacionada a esse fator, visto que a discussão sobre a inserção da disciplina de Sociologia no ensino, não dispunha a priori de uma legislação educacional que abarcasse todos os níveis de ensino. Além disso, inexistia uma infraestrutura adequada à regência do ensino (MEUCCI, 2000). Com isso, os debates sobre a profissionalização do docente da disciplina de Sociologia, bem como a inclusão da disciplina na grade curricular escolar sofreu entraves para a sua efetivação (SARANDY, 2002).

Dessa forma, compreende-se o motivo do ensino de Sociologia ser considerado necessário para a efetivação de mudanças na realidade, no qual exige um esforço considerado por vezes, hercúleo na medida em que o histórico da disciplina e do seu ensino ainda enfrentam desafios para ser ministrada nos currículos escolares. Complementar a essa percepção, verifica-se as noções obtidas dos dados analisados por meio do *Iramuteq*.

2.2 Análise dos dados pelo *iramuteq*

Os seguintes dados foram analisados por meio da análise de conteúdo (CAMPOS, 2004; BARDIN, 1977) utilizando o *software Iramuteq*, versão 0.7 *alpha* 02. Nesse programa, os dados foram disponibilizados através de construções de *corpus* textuais e tratados por vias estatísticas, elencando o conjunto de palavras de acordo com a frequência contida dentro do *corpus*, sendo analisados mediante três construções analíticas dispostas no programa – Classificação Hierárquica Descendente – CHD e nuvem de palavras.

Neste item são disponibilizadas as concepções sobre o ensino de Sociologia dimensionadas pelos participantes ocasionando no *corpus* 01. O corpo de texto foi dividido pelo *software* em 34 unidades de contexto elementar – UCE, com 447 palavras. Após a redução das palavras de acordo com o contexto semântico ativo, obteve-se o número de 292 palavras analisadas, divididas em sete classes de segmentos de textos, obtendo 85,29 % das UCEs consideradas pela CHD. As variáveis das classes descritas correspondem a 13,79% das UCEs para a Classe 6 intitulada de “Disciplina de Sociologia”, 17,24% das UCEs para a Classe 1 denominada de “Prática do professor”, 10,34% das UCEs para a Classe 3 nomeada “Desvalorização da Sociologia”, 13,79% das UCEs para a Classe 2 denominada “Formação profissional”, 17,24% para a Classe 7 das UCEs designada “Reflexão sobre o ensino de Sociologia”, 17,24% das UCEs para a Classe 4 descrita como “Importância da Sociologia” e 10,34% das UCEs para a Classe 5 referenciada como “Reflexão crítica dos alunos”.

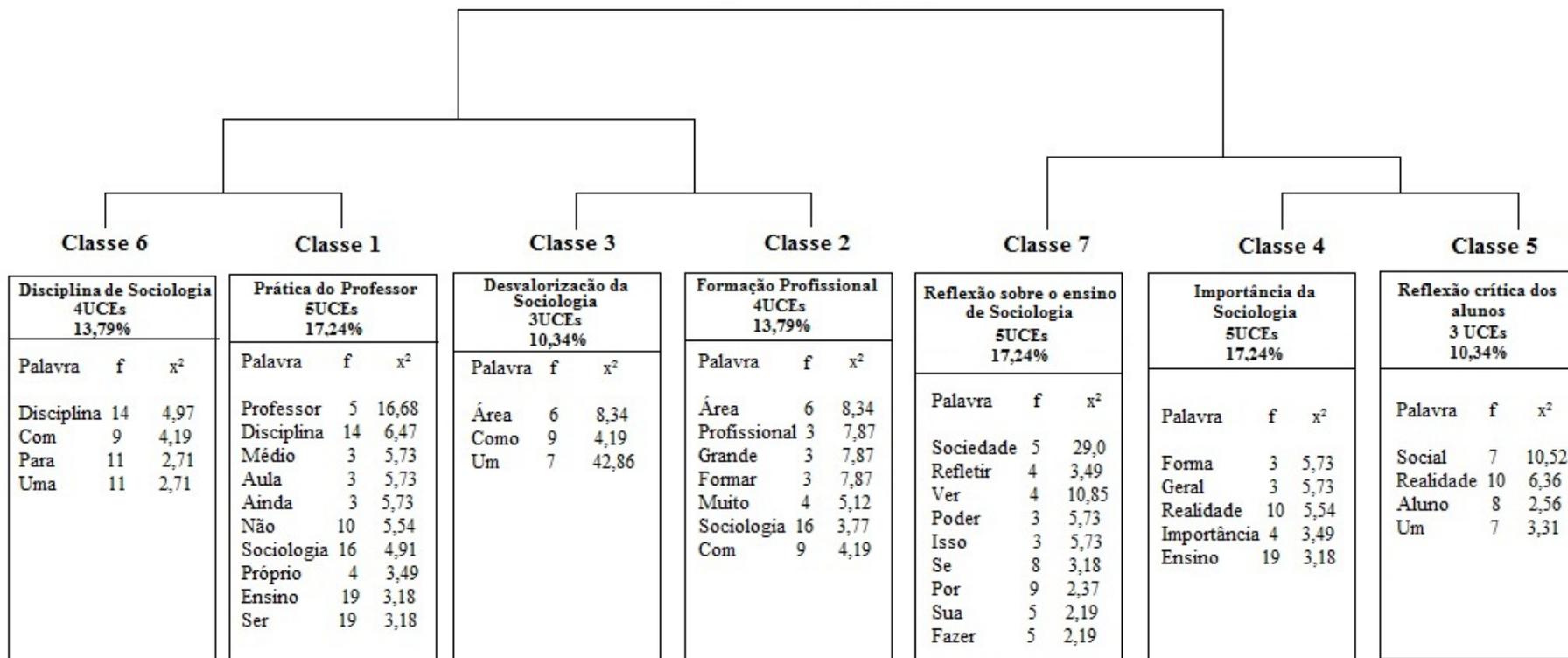
Nessa análise é destacado que a disciplina de Sociologia não é valorizada no espaço escolar, tendo como um dos motivos a sua intermitência no histórico dos currículos escolares durante o século XX e início do século XXI, no qual sua obrigatoriedade é ratificada em forma de lei somente em 2008 e ainda encontra empecilhos no desenvolvimento da disciplina.

Os profissionais que lecionam a disciplina de Sociologia nas escolas geralmente não possuem formação em Sociologia ou Ciências Sociais, sendo os profissionais que possuem a formação específica ocupam uma pequena parcela na regência da disciplina. Segundo os participantes, muitos professores não realizam o planejamento das aulas e essa atitude acaba

corroborando para a desvalorização do ensino da disciplina e da reflexão que o ensino da Sociologia tem a proporcionar aos discentes. Os participantes também analisaram a formação que recebem no curso de Ciências Sociais e suas experiências no âmbito do PIBID que podem ser observados no dendograma e nos relatos dos licenciandos.

No dendograma a seguir encontra-se disponibilizado a frequência média do léxico gramatical com maior frequência contido no *corpus* 01, bem como o valor do qui-quadrado.

Figura 01 - Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente sobre as concepções sobre o ensino de Sociologia.



Fonte: Elaboração própria, 2016.

A primeira partição do *Corpus 1* deu origem a dois *subcorpus*, o primeiro *subcorpus* ocasionou em duas subdivisões agrupadas nas classes 6 e 1 e as classes 3 e 2, respectivamente. O segundo *subcorpus* gerou duas subdivisões organizadas pelas classes 7 e em seguida as classes 4 e 5. No primeiro *subcorpus* (classes 6, 1, 3 e 2), as concepções sobre o ensino de Sociologia retratam a desvalorização da disciplina, elencando dois motivos principais: seu contexto histórico, com a intermitência nos currículos escolares, acarretando em sua desvalorização mediante as demais disciplinas da grade curricular e o outro motivo configura-se na formação dos professores que lecionam a disciplina de Sociologia, em que muitos não possuem a formação na área. No segundo *subcorpus* (classes 7, 4 e 5), demonstra sobre a importância do ensino da disciplina no construto crítico dos alunos, ao propiciar a reflexão sobre os fenômenos sociais da sociedade. Os relatos a seguir demonstram essas afirmações:

A sociologia enquanto disciplina no ensino médio ainda é muito desvalorizada. Os próprios professores da escola pública não se planejam para ministrar as aulas. Além do mais, muitos professores não têm a formação adequada e prejudicam no verdadeiro objetivo da sociologia: tornar os alunos seres críticos da realidade inserida. Nesse caso o ensino de sociologia fica sem sentido para o aluno. Quando o professor ministra uma aula sem planejamento e ainda não busca comparar o conteúdo com a realidade do aluno, este deixa de dar importância à disciplina. (Sujeito 01, sexo feminino).

É uma disciplina importantíssima que vem passando por um processo histórico de precarização que proporciona um contexto de desvalorização da disciplina por meio da ação de diversos agentes como estados, SEDUC's, direção escolar, docentes, que majoritariamente não são formados na área. Assim, como cobrar da disciplina que efetive um bom trabalho se o fator "formação na área" não é atendido? (Sujeito 04, sexo masculino).

Devido a experiência do estágio supervisionado vejo o ensino de Sociologia precarizado e lecionado de qualquer jeito, pois há inúmeras escolas com profissionais sem serem formados na área e isso dificulta o aprendizado do próprio alunado. A escola que tem PIBID torna diferente essa realidade por ter o profissional da área e os alunos bolsistas que estudam na área, então há um maior aproveitamento (Sujeito 07, sexo feminino).

O ensino de sociologia deve ser exercido de modo a integrar os estudantes às discussões propostas pela disciplina por meio da aplicação de um método de ensino que possibilite essa interação entre professor e aluno. Mas o que se observa atualmente é uma prática educativa da disciplina de Sociologia descompromissada por parte dos professores que insistem na aplicação de métodos de ensino tradicionais, onde o estudante é enxergado apenas como receptor do conhecimento e não como ator principal da construção do seu próprio conhecimento (Sujeito 10, sexo feminino).

O ensino de Sociologia é resultado de conquista histórica, principalmente no ensino médio. Apesar da não inclusão em todas as séries do ensino médio. A disciplina de Sociologia sempre esteve presente no ensino superior. Ao repassar para o ensino básico, a disciplina obteve mudança substancial na formação política e cultural do brasileiro, tanto que a disciplina foi suprimida na época da ditadura militar. (Sujeito 18, sexo feminino).

O ensino de sociologia está necessariamente ligado ao tipo de professor que você pretende ser e aquilo que você pretende ensinar. Está ligado a que tipo de mundo você espera construir a partir da sua contribuição, pode ser para um bem maior ou para um

mal. O preparo e a imparcialidade vão determinar o caminho e os resultados. A complexidade social e o olhar reflexivo se cruzam e “aquele” que aponta saída, caminhos, que ensina e que aprende, pode escolher a partir da sua subjetividade o que pode ser determinante ou não na construção de uma nova concepção na sociedade. É por isso que vejo que a concepção do ensino de sociologia pode ser para o bem ou para o mal e isso vai depender do tipo de professor e da formação crítica que ele possui e do preparo que ele possa vir a ter em encarar a complexidade na vida em sociedade. (Sujeito 03, sexo masculino).

O ensino de sociologia se faz importante por fazer com que o aluno reflita as práticas sociais no qual está inserido, a compreensão das coisas e do mundo. Entender o processo histórico e suas heranças para a sociedade, o ensino de Sociologia emancipa o sujeito a pensar por si mesmo, reconhecendo as amarras sociais que manipulam a ação dos indivíduos. Ver, perceber, refletir e se questionar, não necessariamente se manifestar, mas constrói no sujeito a capacidade de percepção das diversas teias de significados da relação indivíduo e sociedade. (Sujeito 05, sexo feminino).

Figura 02 - Nuvem de Palavras do Corpus Concepções sobre o ensino de Sociologia



Fonte: Elaboração própria, 2016.

Nessa “Nuvem de Palavras” podemos verificar as palavras-chaves existentes no *corpus 2*, na qual são destacadas: “ensino”, “sociologia”, “disciplina”, “aluno”, “professor”, “social”, “histórico”, “realidade”, “nã”, “importância”, entre outras. Na nuvem, observa-se que o ensino

de Sociologia possui relação com a importância de se refletir sobre a realidade e a formação do indivíduo crítico por meio do conhecimento propiciado pelas teorias repassadas pelo professor em sala de aula. Associado aos relatos dos participantes percebe-se a importância do ensino de Sociologia por propiciar que os alunos das escolas reflitam sobre as relações sociais em que estão inseridos, bem como os aspectos sociais, políticos, dentre outros que compõem a esfera social.

3. DISCUSSÕES SOBRE AS ANÁLISES

Concomitante a análise obtida sobre o teste de associação de palavras, vê-se que os resultados categorizados no programa por via da análise de conteúdo, coadunam com as percepções abordadas pelos participantes. Suas concepções versam pelo surgimento da Sociologia no país, bem como seu histórico como disciplina nos currículos escolares, demonstrando a influência de sua trajetória na determinação das leis que regem a obrigatoriedade do ensino de Sociologia.

A concepção sobre o ensino de Sociologia apresenta algumas vertentes frente às discussões sobre a desvalorização e a precarização do ensino. Tais prerrogativas apontadas pelos sujeitos encontram-se apoiadas no contexto histórico sobre a disciplina apresentado durante o primeiro capítulo, em que a disciplina não obteve espaço contínuo nos currículos escolares como as disciplinas das ciências naturais como matemática, física e química (SANTOS, 2002; COSTA, 2011). Logo, o objeto de estudo da Sociologia também difere dos objetos dessas disciplinas, por ser dinâmico e por tratar dos aspectos que condizem com as relações sociais estabelecidas pelos indivíduos nas esferas da sociedade. Com isso, vê-se que a representação da realidade apresenta pontos diferenciados de acordo com a realidade e pré-noções de cada sujeito. Portanto, vê-se que o ensino de Sociologia vem galgando aos poucos seu espaço nos currículos, mediante a emblemática discussão que paira sobre a disciplina e sua relevância.

Nesse sentido, vê-se que as discussões apresentadas a respeito do ensino de Sociologia e a formação docente encontram-se relacionadas por meio das relações históricas em que essas temáticas foram desenvolvidas. As representações sociais elaboradas sobre essas questões são resultado do processo histórico e cultural desenvolvido durante o final do século XIX, perpassando por grandes discussões durante século XX, resultando nas resoluções apresentadas durante as primeiras duas décadas do século XXI. Os *habitus* construídos por gerações passadas foram repassados e são apresentados como parte componente do imaginário social atual sobre o

ensino de Sociologia e a formação docente, resultando na construção das representações sociais que são discutidas nos espaços escolares e acadêmicos (BOURDIEU; PASSERON, 2014; MOSCOVICI, 2015).

Destarte, conclui-se que a transformação sobre os aspectos abordados são possibilitados através dos esforços em promover a mudança na prática docente, por meio da mudança do *habitus* exercido em sala de aula, visto que tais mudanças têm o intuito de corroborar com melhorias na aprendizagem dos alunos. Tal perspectiva também deve ser exercida no espaço acadêmico a fim de propiciar aos licenciandos maior conectividade entre teoria e prática, perfazendo em maior aproveitamento dos licenciandos no curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As concepções históricas e culturais da disciplina de Sociologia influenciaram intensamente a difusão das representações sociais elaboradas nos espaços escolares, bem como no meio acadêmico. Portanto, vê-se que de modo geral o conhecimento propagado sobre o ensino de Sociologia no âmbito escolar consiste na desvalorização da Sociologia enquanto disciplina, sendo necessária a desconstrução de tais percepções pelo corpo discente e docente das escolas e a compreensão da importância da Sociologia no desenvolvimento da reflexão crítica acerca dos fenômenos sociais que compõem a teia de relações difundidas na sociedade.

A partir desses questionamentos, há a reflexão sobre a construção da prática docente e como é desenvolvida no espaço escolar, permitindo através da imaginação sociológica a contribuição para transformações que visem fazer diferenças positivas na formação dos futuros docentes. Tais mudanças na prática docente podem influenciar os alunos das escolas em obterem maior interesse e compreensão sobre os assuntos abordados em sala de aula, permitindo a resignificação de suas concepções sobre o ensino de Sociologia.

A relevância do estudo para os participantes da pesquisa consiste em demonstrar a importância de suas percepções sobre os questionamentos realizados sobre o ensino de Sociologia. Assim, tem-se a finalidade de que possam fomentar mais discussões sobre a valorização do magistério, no que concerne a melhoria da formação inicial docente do curso de Ciências Sociais, como também do ensino de sociologia na educação básica e da construção dos saberes docentes necessários à prática docente.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J-C. *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. A modernidade possível: cientistas e Ciências Sociais em Minas Gerais. In: MICELI, Sérgio (org). *História das Ciências Sociais no Brasil*, (vol 1). São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais: IDESP, 1989.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- COSTA, Leomir Souza. *Ensino de Sociologia no Ensino Médio: um estudo comparado em duas escolas de São Luís-MA*. 2011. 123p. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) Universidade Federal do Maranhão, São Luís-MA.
- CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. *Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação*. Vitória da Conquista. Ano II. n. 2. p. 105-114. 2004.
- FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. l.ed., 13.reimpr. - Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GOLDENBERG, Mirian. *A Arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 8 ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 12 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013
- LIMA, Evannoel de Barros. *As representações sociais partilhadas por professores de matemática acerca de alunos de escolas públicas e privadas do ensino médio*. 2015. 129f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Piauí. Teresina-PI.
- MEUCCI, Simone. *A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. Dissertação 2000. 158p. (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.
- MICELI, Sérgio. Condicionantes do desenvolvimento das Ciências Sociais. In: MICELI, Sérgio (org). *História das Ciências Sociais no Brasil*, (vol.1). São Paulo: Vértice, Editora da Revista dos Tribunais: IDESP, 1989.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 15, n. 4, Curitiba, pp. 731-747, Jul./Ago. 2011.

SANTOS, Mario Bispo dos. *A sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2002

SARANDY, Flávio Marcos Silva. *Ciência, Democracia e Modernidade no Pensamento Educacional Brasileiro: o debate acerca do ensino de sociologia no secundário, entre as décadas de 1930 e 1950*. Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/laviecs/biblioteca/arquivos/artigo_sociologia_educacao_modernidade.pdf>. Acesso: 02 mar.2016.

SILVA, Ieizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MEC. *Sociologia: ensino médio / Coordenação Amaury César Moraes*. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 304 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 15).

SPINK, Mary Jane. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

VERA-NORIEGA, José Ángel; PIMENTEL, Carlos Eduardo; ALBUQUERQUE, Francisco José Batista. Redes semânticas: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Ra XImbai*, vol. 1, n.3, pp. 439-451, México. 2005.



SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: uma análise desde a percepção de estudantes de escola pública

Noa Cykman¹
Carolina Arruda Ferreira²
Chari Meleine Brevers Gonzalez Nobre³
Leticia Hummel do Amaral⁴

Resumo

O artigo relata a percepção de estudantes de Ensino Médio de uma escola pública sobre as aulas de Sociologia. A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Leonor de Barros, em Florianópolis, mediante aplicação de questionários e coordenação de grupos focais, em 2012. O trabalho busca compreender, além dos pontos de vista, perspectivas e expressões dos e das estudantes, de que modo essas percepções e sua experiência com a Sociologia escolar se relacionam ao contexto socioeconômico em que se encontram inseridos/as. Foi possível perceber que, embora a Sociologia seja bem avaliada enquanto lugar de debate e conscientização a respeito de temas voltados a sua realidade social, é, ainda, carente de pontes com teorias e conceitos próprios a esse campo de estudo.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Percepção de estudantes. Contextualização do ensino.

SOCIOLOGY IN HIGH SCHOOL: An analysis from the perception of a Brazilian public school's students

Abstract

This paper informs on the ways High School students from a Brazilian public school perceive their Sociology classes. The research was carried out at the Leonor de Barros State School, in the city of Florianópolis, through the application of questionnaires and the coordination of focus groups. The

¹ Mestranda em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *E-mail:* <http://noacykman@gmail.com>

² Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *E-mail:* <http://carol.luaesol@hotmail.com>

³ Mestranda pelo programa Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (Profsocio) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). *E-mail:* <http://charinobre@hotmail.com>

⁴ Mestranda em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *E-mail:* <http://leticiahummel@gmail.com>

work was set with the goal to understand, in addition to the students' perspectives, points of view and expressions, how these perceptions and their experience with Sociology in school are related to the socioeconomic context in which they are inserted. It was possible to perceive that, although Sociology class is well evaluated as a place of debate and awareness on themes related to the social reality lived by the students, it is still lacking in bridges toward the theories and concepts of this field of study.

Keywords: Sociology teaching. Students' perception. Contextualization of teaching.

INTRODUÇÃO

A gente ia ler o negócio que falava de cultura e ideologia e chegava lá e falava, sei lá, o conceito de cada antropólogo, sabe? Tinha também sobre cultura, daí aquilo começa. Tipo MEU DEUS, PRA QUE QUE EU TENHO QUE SABER ISSO, sabe?

Aluna I, Escola EELB, sobre as aulas de Sociologia.

O presente trabalho apresenta um estudo desenvolvido a partir de pesquisa realizada com estudantes de uma turma de Ensino Médio, em uma Escola Estadual no município de Florianópolis, para explorar a percepção dos estudantes em relação à disciplina de Sociologia, bem como seu desempenho e identificação com o conteúdo da matéria. O estudo de Sociologia na escola se faz presente dentro de um contexto histórico e político específico, marcado por conflitos ideológicos que dialogam diretamente com evidenciados dados de vulnerabilidade social na parcela dos estudantes que compõem a amostra. Os pontos de encontro e de dissonância entre os objetivos da educação (e do ensino de Sociologia em particular) e a prática que se verifica em sala de aula indicam a distância entre os impactos potenciais e reais dessa disciplina.

Paulo Freire, em “Pedagogia do oprimido” (1982), teceu uma crítica aos pressupostos da concepção bancária e hegemônica no sistema educacional. Segundo ele, a abordagem bancária tem como particularidades o caráter conteudista, a concepção do educando como um campo vazio onde se deve depositar conhecimento e a tendência conservadora do status quo que objetiva a passividade e conformação dos alunos. O professor é visto como sujeito e o aluno, objeto. Segundo Freire, a escola bancária pretende transformar a heterogeneidade dos educandos em uma massa homogênea mais fácil de ser dominada, pois os que pertencem às classes oprimidas ficam alienados em sua condição.

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1982, p. 33).

Seus pressupostos marxistas para o campo educacional acusam que a escola seja usada como instrumento de manutenção do sistema capitalista, em que uma classe se sobrepõe a outra. Por outro lado, a educação é indicada, ao mesmo tempo, como importante meio em potencial para a transformação da política e da estrutura social, se a isso for vertida, justamente por seu papel “produtor” da sociedade.

Na mesma direção, a crítica de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1985) ao sistema educacional o denuncia como aparato por excelência da legitimação da diferença de classe e manutenção da desigualdade social. Não um lugar de oportunidade ou via de mudança, senão um “lugar de consagração”. À classe dominante pertence o saber valorizado; à classe dominada, o carimbo da ignorância. “Todo ensino, e mais particularmente o ensino de cultura (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e sobretudo de saber-dizer que constitui o patrimônio das classes cultas” (BOURDIEU; PASSERON, 1985, p. 36). Esse patrimônio é transmitido e mantido através de um processo de escolarização feito para separar os que herdaram tal capital cultural daqueles que estão dele afastados.

Consideramos, ante a pertinência das críticas de Freire e de Bourdieu e Passeron e a urgência da renovação do sistema educacional, que o papel da Sociologia possa ser crucial para a transformação da sociedade, como *locus* de uma educação problematizadora. Mediante um processo educativo que proponha questionamentos e reflexões acerca do mundo, os sujeitos se conscientizam e tornam-se menos propensos a sofrer com ações antidialógicas como as invasões culturais, a dominação, a manipulação, o fundamento elitista da absolutização da ignorância, os governos populistas. Aptos à crítica, são confrontados e podem caminhar para a luta, no sentido de mobilização, contra os obstáculos à sua humanização – por exemplo, na reivindicação de direitos civis sobre os quais anteriormente nada sabiam ou pelos quais não se sentiam compelidos ao enfrentamento para sua conquista e usufruto.

Toda educação tem um propósito e um ideal de humanidade, mesmo que inconfesso. Para nós, autoras, educar significa promover a construção de valores éticos, sociais, políticos. Entendemos os sujeitos com suas diferenças e particularidades, mas, também, como seres reunidos por uma condição social e histórica. O bem comum, portanto, deve estar sempre em pauta. A solidariedade e o respeito à

diferença devem ser intrínsecos a qualquer proposta educacional. No caminho rumo a tais metas, vemos a disciplina de Sociologia como espaço propício para realização desses processos, tendo em sua própria ciência o intuito de explorar semelhantes questões.

A Sociologia possibilita a construção de conhecimentos que transcendam a formação técnica. Ela se propõe a conectar o indivíduo à sociedade em que se insere; amplia seus horizontes e sua visão de mundo, confrontando-o com diferentes perspectivas e culturas. De acordo com Sarandy (2001), a Sociologia objetiva problematizar a vida dos/as estudantes, relacionando sua existência real, num mundo real, com implicações nos diversos campos da vida: ético-moral, sócio-político, religioso, cultural e econômico. Dessa forma, contribui para incitar o questionamento, a formação do pensamento crítico e, em decorrência, o estímulo à participação ativa na luta pela construção de uma sociedade mais justa. A formação cidadã vem na medida em que o jovem estabelece uma relação de percepção mais acurada do mundo social. Os objetivos específicos da disciplina dialogam diretamente com os objetivos gerais propostos pela educação de nível médio, a saber: a) Preparação para o mercado de trabalho; e b) formação para o exercício da cidadania (BRASIL, 2008).

O conteúdo ministrado pela disciplina de Sociologia começa a mostrar-se útil tão logo é apropriado pelo/a estudante, melhorando sua relação com o entorno e norteando escolhas profissionais e pessoais. Mesmo aos estudantes que não seguem carreira universitária, ter conhecimento teórico sobre seu contexto social é pré-requisito para o engajamento em um movimento de confronto às desigualdades que o/a envolvem ou cercam. O desafio que se apresenta ao/a docente é promover esse conhecimento.

Para ministrar uma disciplina e engendrar a construção de conhecimento, é fundamental perguntar-se acerca das contribuições pretendidas – como se espera que cada conteúdo seja relevante, de que modo se relacionam com a realidade cotidiana dos/as estudantes, em que medida se tornará significativo dentro dos sentidos que lhe atribuirão. É importante ter em conta que a aprendizagem acontece não apenas na transmissão de conteúdo, mas, também, via interação e direcionamento, como demonstra a teoria vygotskiana. Torna-se imprescindível que o/a professor/a busque uma aproximação à realidade do/a estudante, tornando-se afim de seus contextos e permitindo melhores relações e fluxos de troca positivos.

Para Vygotsky, o único bom ensino é aquele que está à frente do desenvolvimento cognitivo e o dirige. Analogamente, a única boa aprendizagem é aquela que está avançada em relação ao desenvolvimento. A aprendizagem orientada para níveis de desenvolvimento já alcançados não

é efetiva, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo do aprendiz. Naturalmente, as ideias de Vygotsky sobre formação de conceitos são interessantes do ponto de vista instrucional, mas, seguramente, o papel fundamental do professor como mediador na aquisição de significados contextualmente aceitos, o indispensável intercâmbio de significados entre professor e aluno dentro da zona de desenvolvimento proximal do aprendiz, a origem social das funções mentais superiores, a linguagem, como o mais importante sistema de signos para o desenvolvimento cognitivo, são muito mais importantes para ser levados em conta no ensino (MOREIRA, 1999, p. 118).

Diante do exposto, faz-se relevante conhecer a percepção de estudantes sobre o ensino de Sociologia, uma disciplina que propõe a conscientização e a ampliação de seus horizontes para compreender a sociedade e agir dentro dela. Interessa-nos observar até que ponto esse objetivo se efetiva, de que modo se realiza na prática, em que medida é atingido e como se reflete na compreensão de estudantes. Para professores e professoras, é necessário dar voz aos alunos e alunas e torná-los também protagonistas dos seus processos educativos. Dessa forma, é possível realizar um trabalho que objetiva escapar da concepção bancária, rumo a uma educação crítica que tenha como potência o ideal humanizador, o incentivo a autonomia e a formação cidadã, pressupostos estes, segundo os Parâmetros Curriculares (BRASIL, 2008), que norteiam o sentido da disciplina na educação básica.

1 OBJETIVOS

Esta pesquisa teve como objetivo perceber a relação, a aceitação e o envolvimento dos e das estudantes de uma escola pública com o conteúdo curricular ministrado na disciplina de Sociologia: suas impressões sobre a disciplina, sobre as temáticas estudadas, sobre os recursos didáticos; em que medida os conteúdos se articulam significativamente para eles e elas, de modo que os possam utilizar em sua vida prática. Buscamos compreender sua realidade, para imaginar a melhor integração possível entre os objetivos conteudísticos e formadores da disciplina, a disposição e expectativa dos alunos, sua bagagem de cultura e saberes próprios, e a relação professor/a-estudante.

O estudo permite vislumbrar, além da percepção de estudantes sobre a disciplina, possíveis correlações entre sua percepção, seus hábitos e práticas extracurriculares e os objetivos da disciplina. Outros estudos realizados nesse campo mostram que as possibilidades pedagógicas e os objetivos da disciplina ainda passam longe da percepção de estudantes (JINKINGS, 2011), o que foi reiterado pelos resultados obtidos na presente pesquisa.

2 CONTEXTO DO ESTUDO E METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Leonor de Barros, no bairro Itacorubi, localizado na região central da cidade de Florianópolis. O bairro, conforme as informações do portal eletrônico da Prefeitura de Florianópolis, apresenta aspectos socioeconômicos distintos através de seu território. A parte alta, denominada Morro do Quilombo, é mais carente, enquanto a parte baixa, localizada próxima à UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina – apresenta condições mais privilegiadas.⁵ Segundo estimativas do IBGE, em 2010, o bairro contava com 15.665 habitantes (IBGE, 2010). Existe apenas uma creche pública na região, Creche Joaquina Maria Peres, que atende 140 crianças de 0 a 5 anos, embora o bairro tenha aproximadamente 800 crianças nessa faixa etária (IBGE, 2010). Há três escolas públicas no bairro as quais disponibilizam, no total, 1300 vagas para as 2700 crianças e adolescentes com idade entre 5 e 19 anos residentes no entorno (IBGE, 2010). No ano de 2010, o estado de Santa Catarina obteve pontuação 555 no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), nota acima da média brasileira, de 537. A escola Leonor de Barros atingiu, conforme as Síntopses Estatísticas da Educação Básica (BRASIL, 2010), nesse mesmo ano, uma média de 531,85, pontuação maior que a do ano anterior, de 512,36, contudo ainda mais baixa que a média nacional.

Realizamos um estudo com estudantes do segundo ano do Ensino Médio, envolvendo a observação direta na escola, a aplicação de questionários e a realização de grupos focais, bem como entrevista individual com o professor da disciplina⁶. É importante enfatizar que a experiência se tratou de um estudo de caso isolado sobre os interesses de alunos e alunas de uma comunidade específica, não se propondo a oferecer uma amostragem sobre a opinião de estudantes do município de Florianópolis como um todo.

O questionário aplicado se organiza em três módulos. O primeiro, de caráter exploratório, possibilitou situar-nos a respeito das condições sociais e da origem dos/as entrevistados/as; suas práticas fora do ambiente escolar, seus interesses; as perspectivas acerca do vestibular e do Ensino Superior. Inquirimos a respeito do número de moradores/as de suas residências (e as respectivas relações de

⁵ Esses dados têm como fonte o site da Prefeitura Municipal de Florianópolis (www.pmf.sc.gov.br) e foram acessados quando da escrita desse trabalho, em 2012. Há trabalhos acadêmicos mais recentes que reafirmam o parecer, como é o caso do trabalho da Assistente Social Larissa Libert Gerônimo, de 2013, intitulado como A importância do trabalho em rede na garantia dos direitos sociais: uma experiência no instituto Guga Kuerten e no bairro Itacorubi (Florianópolis/SC).

⁶ Vale ressaltar que durante toda a observação e aplicação dos questionários as autoras estiveram com contato bastante aproximado ao professor da disciplina. Logo, as conversas com o interlocutor não se deram somente via entrevista.

parentesco/amizade), quem seria o responsável pelo sustento da família e qual a escolaridade dos pais. A partir dessas respostas, foi possível delimitar aproximadamente as condições econômicas dos sujeitos pesquisados. O segundo módulo visou obter informações sobre o ensino de Sociologia em sua escola e as impressões que tinham dele. Foram interrogadas suas opiniões sobre a disciplina, sobre a pertinência da mesma, sobre os materiais didáticos; a relação do aprendido com sua realidade social; sua compreensão e seu interesse sobre o conteúdo; e eventuais sugestões para a melhoria do processo de ensino. O terceiro módulo tratou de uma avaliação geral sobre sua escola. Os dados do terceiro módulo serão deixados à parte neste artigo, sendo válido mencionar a diversidade das opiniões expressas. A aplicação do questionário foi efetuada no dia 08 de novembro de 2012 durante uma aula de Sociologia. O questionário foi elaborado para ser autoaplicado.

Posteriormente, agendamos para 22 de novembro a realização do grupo focal, com o intuito de aprofundarmos os resultados obtidos, na expectativa de compreendermos as reflexões, percepções e apontamentos dos/das estudantes sobre a disciplina. Fizemos o grupo focal dividindo a turma em dois pequenos subgrupos de aproximadamente dez discentes. Entrevistamos dezoito estudantes, dos vinte e dois que compunham a turma. O grupo focal suscitou reflexões. Não é simples pedir a jovens de dezesseis a dezoito anos que falem livremente frente a gravadores e entrevistadoras com pouca intimidade – isso provavelmente dificultou a obtenção de respostas –, entretanto foi possível inferir percepções diversas e significativas acerca da disciplina de Sociologia, como esperado.

3 CONSELHO DE CLASSE: A CONDIÇÃO SOCIAL DOS ESTUDANTES EM DIÁLOGO COM SUA PERCEPÇÃO DA SOCIOLOGIA

Quanto ao contexto da vida dos/as estudantes, a partir do questionário aplicado, foi possível apurar os seguintes dados:

1- A idade dos/as pesquisados/as variou entre 16 e 18 anos. 60% eram mulheres e 40%, homens. 90% solteiros/as e 10%, casados/as. Duas alunas tinham filhos. 90% viviam com familiares (pais, irmãos e avós) e 10% moravam com pessoas com quem tinham outras relações de parentesco (como esposo ou sogra). Isto, contudo, não significa que as famílias fossem compostas de maneira tradicional (pai, mãe e irmãos ou irmãs): havia jovens que viviam apenas com a mãe ou somente com

o pai; ou com pai e padrasto, entre outras formações. Suas residências são compostas por, em média, 4 pessoas (variando de 2 a 6).

2 - Quanto a seus responsáveis, segundo as respostas dos/as estudantes: 43% cursaram o Ensino Médio, 40% cursaram o Ensino Fundamental; 17% chegaram ao Ensino Superior.⁷

3- Quase 50% dos/as alunos/as indicou trabalhar. 90% residiam em imóveis próprios e 10% em imóveis alugados. A renda familiar varia entre a faixa “de 1 a 3 salários mínimos”, até “acima de 7 salários mínimos”. Mais especificamente, oito famílias tinham renda de 1 a 3 salários mínimos, seis famílias, de 3 a 5 salários mínimos, duas, de 5 a 7 salários mínimos, e duas tinham renda superior a 7 salários mínimos. Na presente pesquisa, não foi possível encontrar correlação entre os valores das rendas familiares e a escolaridade dos pais.

4- Um número pequeno de alunos informou participar de algum movimento social. 45% declararam já haver presenciado ou sofrido preconceito. Quanto a seu hábito de leitura, as preferências foram citadas na seguinte ordem (do mais ao menos mencionado): sites da internet, jornais, revistas, quadrinhos e, por último, livros. Com relação às suas atividades de lazer, as mais apontadas foram: praia, televisão, cinema, shopping e passeios. Somente dois estudantes marcaram viagens como atividades de lazer.

5 – Dos conteúdos propostos pela disciplina de Sociologia, os citados como aqueles que despertam maior interesse foram: preconceito e discriminação social; desigualdade social; cultura e meios de comunicação; educação e trabalho.

As questões sobre sua percepção acerca da Sociologia foram feitas de maneira aberta, de modo a permitir aos/às entrevistados/as escrever tudo o que desejassem. No geral, a disciplina de Sociologia foi bem avaliada, em grande parte devido à boa relação mantida com o professor. As respostas tiveram em comum a percepção da disciplina como algo que os pode capacitar a entender a realidade social, como se observa nas falas em destaque: “A Sociologia abre o nosso olho para a realidade” (Aluno II); “É importante para nos mostrar a realidade do mundo em que vivemos” (Aluna III). É notável, entretanto, o que se apresenta como limiar periclitante entre a experiência de uma aula de Sociologia e ações afirmativas de conscientização, ou moralizantes. Diz um aluno que a Sociologia importa para “nos alertar sobre drogas, gravidez precoce, vida na sociedade, política entre outros” (Aluno IV).

⁷ Não foi possível compreender se os responsáveis concluíram ou não as distintas fases de Ensino, apesar de o questionário contemplar a questão.

De acordo com o professor, as metodologias utilizadas em sala eram: aulas expositivas, leitura e resumo de textos, organização de debates, análise de textos de jornais e revistas e apresentação de seminários. Os temas gerais da disciplina eram escolhidos seguindo o esquema sugerido pelo livro didático ou outras abordagens, de acordo com os interesses manifestados pela turma. Os/as estudantes declararam preferir as aulas expositivas à consulta direta ao livro didático.

O debate ficou evidente como metodologia favorita, tanto pela parte discente como pelo professor. Todos o consideram uma importante ferramenta para compreender o conteúdo, a partir de pontos de vista diferentes. Com isso, ampliam sua visão sobre determinados assuntos, aceitando outras variáveis possíveis sobre seu ponto de vista, como fica evidente em observações como as que temos a seguir: “Contribuem para a aceitação, tipo, no debate a gente acaba pensando na sua resposta, e depois vê que as respostas dos outros também se encaixam” (Aluna V). “A importância é que na aula de Sociologia discutimos sobre assuntos reais, de assuntos polêmicos, onde podemos dar nossa opinião e também aprender com os outros” (Aluno VI). Interessam-se por debates sobre temas como gravidez, drogas, sexualidade, homofobia, preconceito. De acordo com os depoimentos da turma, esses “são assuntos em que a turma se interage mais, fazendo um debate muito bom” (Aluno VII).

O livro didático⁸ utilizado pela escola foi apontado sob críticas, por apresentar realidades que não lhes parecem familiares. “Foi muito difícil pra gente. Tipo no livro tava uma coisa totalmente estranha, a gente teve que trazer muito pro dia a dia, passar aquilo para o que acontece, porque tava muito complicado” (Aluna VIII). Dizem que são assuntos chatos, que não despertam interesse. “Alguns temas até são interessantes”, uma aluna defende, porém, conclui que a forma como são trabalhados não tem trazido os temas ao real envolvimento dos estudantes. Algumas respostas também indicam que usam o livro como fonte de consulta sem mediação, de modo que enfrentam dificuldade para compreender seu conteúdo. A linguagem do próprio livro também foi criticada:

Depende muito do capítulo né, do tema. Tem umas partes que são muito técnicas, tá bem complicado... O linguajar dele tem que ficar traduzindo, tem que trazer mais pro dia a dia. Acho que era isso que deviam fazer com o livro de Sociologia, trazer mais exemplos do dia a dia, um linguajar mais apropriado. Falam muita coisa para chegar num assunto que, às vezes, quando um professor vai explicar, resume nas palavras dele que seriam muito mais fáceis de entender (Aluno IX).

Diversas respostas expressaram o desejo de estudar temas mais relacionados à sua própria realidade, apontando que costumam estudar a desigualdade social e as diferenças de classe desde o

⁸ O livro didático utilizado pela escola, quando da pesquisa, era o Sociologia para o Ensino Médio, de Nelson Dacio Tomazi.

ponto de vista dos ricos. Desejam aprender a partir de seu próprio ponto de vista: “o que o pobre faz” (Aluno X).

Os conteúdos da aula de Sociologia foram bem avaliados: conforme boa parte das respostas, são temas que fazem parte de seu cotidiano. Os/as estudantes estão na última fase da adolescência e declaram que, nas aulas de Sociologia, podem falar sobre assuntos que nem sempre são abordados em casa ou em outras disciplinas, como sexo, drogas, violência, *bullying*, preconceito, discriminação. O preconceito sofrido por ao menos metade da turma, a maternidade de duas alunas, as experiências da sexualidade e da homossexualidade, bem como casos relatados de homofobia na escola indicam pontes diretas entre sua experiência cotidiana e suas preferências de conteúdo.

Estudantes evidenciam suas preferências temáticas, as quais, de acordo com a perspectiva pedagógica de Paulo Freire, podem e devem ser consideradas por educadores/as, na medida em que possibilita aos/às educandos/as enxergarem-se como sujeitos do próprio processo educativo. Isso também se dá na dimensão em que encontram respostas para questões sociais que estão postas em suas realidades cotidianas, e que por isso mesmo, traz um sentido mais profundo e significativo para a sua relação com a disciplina. No livro “A pedagogia do oprimido” (1982), o autor sustenta:

É que se os humanos são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a educação bancária pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação. Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar essa possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico, e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida na profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (FREIRE, 1982, p.37).

Os conceitos da disciplina, entretanto, parecem ficar em segundo plano nas aulas. Estudantes referem-se ao conteúdo apenas com menção aos temas de sua preferência (sexualidade, gravidez na adolescência, homossexualidade, homofobia); quando questionados diretamente sobre os conceitos, com esforço, conseguem mencionar alguns: classe social, democracia, cidadania, homofobia, cultura, e, nesse contexto, mostram alcançar uma visão mais complexa sobre determinados fenômenos, como no caso da homossexualidade, que chegam a relacionar a homofobia; as reivindicações de um grupo social, manifestações desse grupo organizado e movimentos sociais – não conseguem, contudo, mencionar nenhum/a autor/a da área.

É muito importante que sejam criados espaços em sala de aula para que os alunos possam se expressar, formular seus pontos de vista, e que através desses pontos de vista o professor conheça a

individualidade de seus alunos. Percebe-se durante o debate um ambiente propício para a manifestação dessas opiniões, mas percebe-se também uma certa limitação na argumentação analítica propriamente sociológica por parte dos estudantes. O papel do professor neste momento é fundamental para ajudar na articulação dos diferentes “pontos de vista” com considerações sistematizadas de teor sociológico. No caso do debate em questão, observado durante o trabalho de campo, consideramos que a atuação do professor não foi suficientemente assertiva, principalmente no sentido de articular estas expressões manifestas com o material de apoio de teor sociológico, mostrando-lhes que existem considerações sistematizadas sobre aquilo que está sendo debatido que elaboram com mais complexidade os “pontos de vista”, e, portanto, definem-se como teorias⁹. Uma possível carência docente no que se refere ao conhecimento teórico sobre as temáticas estudadas pode se expressar na mediação didática incipiente, e como consequência, a dificuldade dos discentes em compreender temas da vida social como objetos de estudo e em atribuir-lhes definições próximas às conceituações sociológicas.

Ainda com base no grupo focal, percebe-se que a Sociologia, como disciplina científica, é assimilada dentro de um abstrato imaginário que pode ter tido serventia em outros tempos e que, hoje, se mostra eficiente quando contribui para a compreensão dos estudantes de seu cotidiano e os ajuda a lidar com os desafios da vida em sociedade. No entanto, salvo exigência no vestibular, a Sociologia não detém o mesmo *status* de alfabetização científica que se atribui a outras disciplinas, como matemática e línguas, “para as quais tem que estudar mesmo” (Aluno XI). Parece que o que mais marca o/a estudante são os conteúdos com os quais consegue estabelecer relações de forma concreta, como modo de orientar seu processo de se colocar como sujeito no mundo.

Quando perguntamos sobre a importância da disciplina de Sociologia, são relevantes falas como: “Com toda a certeza é muito importante, eu vejo a Sociologia como um remédio contra o preconceito” (Aluno XII); “A Sociologia me fez uma pessoa melhor, eu não entendia sobre homossexualidade e hoje aprendi que não preciso gostar, mas posso tolerar e respeitar” (Aluno XIII); “A Sociologia me fez olhar o mundo de maneira diferente, hoje eu respeito mais e não condeno aquele

⁹ É importante ressaltar que o professor em questão não tem formação em Licenciatura em Ciências Sociais e para complementar suas horas aulas semanais assumiu também as aulas de Sociologia. Essa questão não desvaloriza o trabalho do professor que, inclusive tem trabalhado em parceria com o LEFIS-UFSC (Laboratório de Ensino de Filosofia e Sociologia) para poder aprofundar o conhecimento teórico e metodológico das Ciências Sociais. Antes, deflagram a precarização da condição docente em Santa Catarina em que os professores acabam assumindo disciplinas na escola que não são parte de sua formação universitária para poderem complementar a carga horária. Tal realidade foi iluminada pelo próprio professor, que é efetivo, e também por uma das pesquisadoras deste trabalho que foi contratada em regime de Admissão em Caráter Temporário (ACT) pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Tais condições materiais do fazer docente transcendem e atravessam o caso individualizado do professor pesquisado.

que usa droga na rua, porque ele tá ali por uma série de motivos que eu não sei” (Aluna IV). Como sugestão de melhoria, metade das respostas mencionaram saídas de campo, indicando que gostariam de aplicar os conhecimentos da Sociologia em análises práticas da realidade social.

Vale retomar alguns dados, apontados pelo questionário, quanto às condições sociais dos estudantes e suas famílias: considerando que 79% das famílias recebem até cinco salários mínimos, que são compostas por, em média, quatro membros, que apenas 17% dos alunos possuem responsáveis/pais que tiveram acesso ao ensino superior, e que 45% declara haver sofrido preconceito, cabe observar a relação entre o cotidiano vivenciado pelos alunos e alunas das aulas de Sociologia e o modo como essa adquire relevância e sentido desde sua experiência. Em que pesem as limitações deste estudo na construção de bons indicadores de base empírica para trabalhar com a categoria de classe social, salienta-se que não é objetivo discorrer sobre a origem, os embates teórico-epistemológicos e a historicidade do conceito no âmbito das Ciências Sociais. Todavia, os indicadores fornecidos pelos questionários apontam para uma população que representa filhos da classe trabalhadora.

As preferências pelos temas preconceito, discriminação, racismo, sexualidade, homossexualidade e diferença de classe, reiteradamente citadas por estudantes nos questionários e nos grupos focais, evidencia, em primeiro lugar, a necessidade de que o ensino dialogue com a realidade vivenciada por estudantes em seu cotidiano fora da escola; ademais, adverte-nos sobre a fundamental importância da Sociologia e sua concreta recepção em sala de aula por parte de estudantes provenientes de classes populares.

O livro didático trabalha com conteúdos que adentram a base conceitual das ciências sociais o que, por sua vez, exige mediação qualificada por parte docente para que se torne acessível e para que forneça cabedal analítico aos discentes no que concerne a conexão entre as discussões engendradas pelos pontos de vista deles próprios e ao pensamento teórico da Sociologia. Logo, o objetivo do livro didático é fornecer aos educandos de nível médio conhecimento dos principais conceitos, teorias e métodos de pesquisa próprios das Ciências Sociais. Contudo, de acordo com as respostas obtidas nos questionários do presente estudo, se apresentou a incipiente apropriação dos conceitos sociológicos pelos educandos.¹⁰

O pouco interesse e/ou a baixa apreensão dos conteúdos apresentados pelo livro didático se traduzem, mais imediatamente, na posterior dificuldade de operar com os conceitos próprios da

¹⁰ Seria necessário mais tempo de pesquisa para o aprofundamento das questões concernentes à relação pedagógica e metodológica com o livro didático.

disciplina. Em maior escala, e com sérias implicações éticas, esses resultados indicam mecanismos educacionais perversos que servem à manutenção da distinção social, tal como descritos por Pierre Bourdieu (1998). Urge garantir um trabalho docente qualificado de transposição didática desses conteúdos, de modo a facilitar sua articulação por parte de estudantes. Mais profundamente, cabe investigar os fatores que obstaculizam e que impõem limites ao ensino de Sociologia em nível médio, desde o próprio processo ensino-aprendizagem, até aspectos estruturais mais amplos, para promover mudanças concretas no campo educacional e dotá-lo de seu potencial empoderador, emancipador e participante da premente transformação social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pierre Bourdieu (1998) observou como as relações de poder e a naturalização das desigualdades são reproduzidas na escola. Sua denúncia indica o caráter deliberado da exclusão das classes dominadas por meio de práticas pedagógicas que não dialoguem ou valorizem a cultura que lhe é própria, privilegiando, exclusivamente, o que pertence ao capital cultural das classes dominantes. Diante da missão de evitar esta reprodução, preocupamo-nos, de um lado, com a adaptação sistemática da didática empregada em sala de aula, para viabilizar uma construção de conhecimento real, coletiva e libertária, e, de outro, com o aprofundamento do entendimento sociológico a ser desenvolvido nos estudantes das escolas públicas, para torná-los verdadeiros agentes de reflexão e ação, para além de debates que se reduzam a trocas de opiniões. É importante lembrar que as problemáticas que se fazem presentes nas questões de ensino-aprendizagem transcendem as questões didático-metodológicas, e refletem, também, a situação da escola como um todo e a condição socioeconômica da região e dos/as estudantes.

Compreendendo que a disciplina de Sociologia deve ainda aprimorar seus resultados para atingir os objetivos propostos, preocupamo-nos em permitir a estudantes estender seus horizontes, articulando com os problemas reais o conhecimento científico fundamentado. Vemos a Sociologia como um “esporte de combate” (BOURDIEU, 2012) aos valores que massificam esse/a jovem e que fazem dele/a mero “exército de reserva”. A Sociologia deve ser a disciplina que capacita à reflexão crítica, à aceitação da diversidade, à atitude política – é justo creditar à observação das aulas de Sociologia nessa escola como constituintes de um espaço para o tratamento de temas delicados, de debate de problemáticas transmitidas de modo massivo e corrupto pelos meios de comunicação. Apreciamos o trabalho realizado que permite ao adolescente encontrar, nessa disciplina, a voz que lhe é negada em

uma sociedade adultocêntrica, preconceituosa, branca, heterossexual, masculina, hierarquizada e desigual.

Em suma, nossa pesquisa permitiu observar a valorização da disciplina, ainda que as razões disso frequentemente se distanciam de seus objetivos declarados. Por um lado, estudantes demonstram apreciar as aulas enquanto espaço de discussão, escuta e expansão das compreensões pessoais; por outro lado, vemos que não atingem uma instrumentalização básica dos conceitos sociológicos aplicados à análise do social. Conseguem ampliar sua visão sobre alguns temas e trabalham a imaginação sociológica, porém não no nível teórico esperado. Não percebem algumas das problemáticas/questões próximas e pertinentes ao seu cotidiano como objetos das Ciências Sociais, de modo que resulta no não aprofundamento da reflexão, mas em um conhecimento incipiente no que se refere à conceituação. Há um efeito importante em nível de desnaturalização e questionamento do dado.

Por fim, consideramos ser fundamental a mediação do professor ou professora, para otimização do trabalho com o livro didático e as atividades propostas em sala (seminários, debates), priorizando a incorporação de conteúdos que gradativamente alcancem o debate de nível teórico sistematizado. No caso estudado, verificam-se pontos positivos no tocante ao professor que apesar de mostrar uma mediação limitada em alguns sentidos, possui contrato efetivo com a escola, e demonstra satisfação com o trabalho, tendo conseguido estabelecer boa relação com alunos. Embora seja possível supor que a falta de teorização sociológica propriamente dita favoreça simultaneamente o gosto dos alunos, por torná-la assim uma matéria “fácil”, e a conseqüente carência teórica. Contudo, não temos como afirmar, durante o fazer desta pesquisa, que o maior aprofundamento teórico da disciplina levaria, necessariamente, os discentes ao desprezo pela Sociologia. Antes, a tentativa é de reafirmarmos que a mediação pedagógica na Sociologia é desafiadora em muitos sentidos, mas não é possível abrir mão do seu cabedal teórico e conceitual em nome de uma insustentável “aceitação” discente que está mais baseada na facilidade da nota do final do bimestre do que na apropriação dos conteúdos da disciplina e daquilo que ela fornece como princípios analíticos sobre a realidade social.

A pesquisa em questão nos traz apenas indicativos. A amostragem é baixa para que se possam observar correlações seguras, mas oferece pistas para futuras pesquisas possíveis, principalmente de cunho qualitativo, em diferentes e diversificados locais de coleta. Enxergamos, a partir dessa pesquisa, a necessidade de explorar as relações estabelecidas entre professor e realidade do aluno, família, escola, cultura, estrato social, e focar em processos políticos e pedagógicos que permeiam o contexto dos/as estudantes ao longo de todo o processo formativo. Além de ser imprescindível para uma aula de

Sociologia significativa, o contexto dos/as jovens é fator crucial para a permanência e o aproveitamento ou não do/a jovem na escola, de modo que é fundamental conhecê-lo e considerá-lo nas aulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1985.

BOURDIEU, Pierre. *A Sociologia como esporte de combate*. Entrevista concedida à 95,5 FM. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TlbAd2hwQms>>. Acesso em: 02 de julho de 2012.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) (1). In: *Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília – DF, 2008. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859>. Acesso em 4 de maio de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*. Brasília – DF, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 4 de maio de 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. São Paulo, Cortez, 2001.

GERÔNIMO, Larissa Libert. *A importância do trabalho em rede na garantia dos direitos sociais: uma experiência no instituto Guga Kuerten e no bairro Itacorubi (Florianópolis/SC)*. Repositório Institucional UFSC, Florianópolis, 2013. Disponível em : <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104318>>. Acesso em: 03 de abril de 2018.

IBGE. Sinopse por setores. *Censo 2010*. Disponível em:<<https://censo2010.ibge.gov.br/sinopseporsetores/?nivel=st>>. Acesso em: 4 de julho de 2012.

JINKINGS, Nise. *A Sociologia em escolas de Santa Catarina*. Inter-Legere (UFRN), v. 09, p. 103-117, 2011.

MOREIRA, M.A. *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.

Prefeitura Municipal de Florianópolis. *Dados socioeconômicos do bairro Itacorubi*. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/>. Acesso em: 3 de maio de 2012.

SARANDY, Flavio Marcos Silva. *Reflexões acerca do ensino de sociologia no ensino médio*. Revista Eletrônica Espaço acadêmico. Ano 01, Nº 05. Out/2001, p. 1-7. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/005/05sofia.htm>>. Acesso em: 05 de junho de 2012.

ANEXO A – Questionário aplicado

Escola: _____
Turma/Ano: _____ Período: () manhã () tarde () noite

Parte I – Perfil socioeconômico e cultural

1. Idade: _____ 2. Sexo: () masculino () feminino

3. Como você se considera?

() Oriental () Branco(a)/Caucasiano(a) () Indígena
() Negro(a)/Afrodescendente () Outro: _____

Essa definição é importante para a sua identidade?

4. Você se identifica com alguma religião? () Sim () Não Qual? _____

5. Estado civil: () Solteiro(a) () Casado(a)/União estável
() Separado(a) () Viúvo(a) () Outro: _____

6. Tem filhos? () sim () não

Quantos? _____

Com quem ficam quando você vai à escola? _____

7. Seu local de nascimento (cidade e Estado): _____

Se não nasceu em Florianópolis, há quanto tempo reside na cidade? _____

8. Local de moradia (nome do bairro): _____

Há quanto tempo mora neste bairro (meses ou ano)? _____

Tipo de residência: () imóvel próprio () imóvel alugado

Quantas pessoas residem em sua casa? _____

Com quem você mora? _____

9. Como você vai para a escola?

() Carro
() Ônibus
() Carona
() A pé
() De bicicleta
() Outro. Qual? _____

10. Profissão dos pais ou responsáveis (pode substituir pai e/ou mãe por outros responsáveis pela família, quando for o caso):

Parentesco (1): _____ Profissão: _____

Parentesco (2) : _____ Profissão: _____

11. Nível de formação/escolaridade dos pais ou responsáveis (pode substituir pai e/ou mãe por outros responsáveis pela família, quando for o caso):

Responsável 1

- nunca frequentou a escola
- Ensino Fundamental incompleto
- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Nível Superior incompleto
- Nível Superior completo
- Pós-graduação

Responsável 2

- nunca frequentou a escola
- Ensino Fundamental incompleto
- Ensino Fundamental completo
- Ensino Médio incompleto
- Ensino Médio completo
- Nível Superior incompleto
- Nível Superior completo
- Pós-graduação

12. Você trabalha? sim não

Com que idade começou a trabalhar? _____

Que atividade você exerce? _____

Local de trabalho (empresa, loja etc.): _____

Possui carteira assinada? sim não estágio

Quantos dias por semana e quantas horas de trabalho por dia? _____

Há quanto tempo está no emprego atual? _____

Você gosta do seu trabalho? sim não

Por quê? _____

13. Das pessoas que moram com você, quantas exercem atividade remunerada (incluindo você, caso trabalhe)? _____

14. Qual o total, aproximadamente, da renda mensal na sua casa?

- 0 a 1 salário mínimo
- 1 a 3 salários mínimos
- 3 a 5 salários mínimos
- 5 a 7 salários mínimos
- Acima de 7 salários mínimos

15. Você participou ou participa de algum movimento social ou estudantil?

sim não

Em caso positivo, qual o nome desse movimento?

16. Você gosta de ler? O que você costuma ler mais? (marque de 1 a 5 conforme a frequência de sua leitura – sendo 1 para “raramente” e 5 para “leio muito”)

- Jornal
- Revista
- Livro
- História em quadrinhos(HQ)/Gibi/Mangá
- Sites na internet
- Não costuma ler

17. O que você faz no seu tempo livre (lazer)? (É possível assinalar mais de uma alternativa.)

- cinema
- praia
- esporte
- assiste TV
- viaja

- balada
- frequenta igreja
- vai ao shopping
- faz passeios
- outros. Quais? _____

18. Você tem acesso à internet? sim não .

Onde? (É possível assinalar mais de uma alternativa).

- em casa
- na escola
- no trabalho
- outros. Qual? _____

Com que finalidade você utiliza a internet?

19. Você pensa em prestar vestibular? sim não

Caso negativo justifique. Caso positivo, qual curso? Por quê?

Parte II – Sobre a disciplina de Sociologia:

20. Em sua opinião, qual a importância da Sociologia na escola?

21. Você gosta das suas aulas de Sociologia? sim não

Por quê?

22. O que você gostou mais de estudar nas aulas de Sociologia? Por quê?

23. Assinale o tema que você mais gostaria de estudar e discutir nas aulas de Sociologia. (É possível assinalar mais de uma alternativa.) Sistema capitalista e globalização

- Preconceito e discriminação social
- Cultura e meios de comunicação
- Movimentos sociais
- Educação e trabalho
- Cidadania e participação política
- Desigualdade social
- Ecologia e meio ambiente
- Marx, Durkheim e Weber
- Campo e cidade

Outros: _____

Por quê?

24. Nas suas aulas de Sociologia que recursos didáticos têm sido utilizados? (É possível assinalar mais de uma alternativa).

- Trabalhos em grupo
- Quadro e giz
- Filmes
- Saídas de estudo
- Palestras
- Debates
- Datashow

Outros: _____

Quais desses recursos ajudaram mais você na aprendizagem dos conteúdos?

Que recursos tornariam as aulas de Sociologia mais interessantes?

25. Que pensadores da Sociologia você já estudou?

26. Você acha que os estudos e as discussões realizadas nas aulas de Sociologia podem ajudar a compreender melhor os acontecimentos do seu dia-a-dia? De que forma e por quê?

27. Quais os problemas da sociedade que estão presentes no seu dia-a-dia?

28. Você já presenciou ou sofreu alguma cena de preconceito e/ou violência?

() Sim () Não

Em caso positivo, descreva uma dessas cenas:

29. Deixe aqui as sugestões que você considere importante para a melhoria da disciplina.

Parte III – Sobre a Escola:

30. Há quanto tempo (meses, anos) você estuda nesta escola? _____

31. Por que você escolheu esta escola? (É possível assinalar mais de uma alternativa).

() Pela localização

() Escolha dos pais

() Indicação de amigos

() Porque a considera uma boa escola

() Outros motivos: _____

32. Porque você está cursando o Ensino Médio? (É possível assinalar mais de uma alternativa).

() Para garantir uma melhor colocação no mercado de trabalho

() Para prestar vestibular

() Porque a família obriga

() Gosta de estudar

() Outros. Especifique: _____

33. Quando você faz trabalhos de pesquisa para a escola você utiliza: (É possível assinalar mais de uma alternativa.)

() bibliotecas

() livros

() internet

() jornais e revistas

() material disponível em casa. Qual?

34. Como você classifica a sua Escola?

() Péssima

() Ruim

() Razoável

() Boa

() Ótima

Por quê?

35. Qual o papel da escola para a sociedade na sua opinião?

Agradecemos muito sua participação!

Recebido em: 16 de novembro de 2017

Aceito em: 10 de maio de 2018



A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS E O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO RECÔNCAVO DA BAHIA: formação e prática através de pesquisa, ensino e extensão

Bruno José Rodrigues Durães¹

Resumo

Esse texto pretende apresentar, em linhas gerais, o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, trazendo elementos de sua singularidade, inovação constitutiva e a importância do laboratório de ensino na matriz curricular. Almejou-se também por evidência dados sobre a proporção desigual que existe entre professores de Sociologia em atuação na Bahia e sua área de formação, bem como refletir sobre a prática pedagógica no Ensino de Sociologia e o processo de aprendizagem (professor-aluno) na relação externa com a educação básica.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Formação de professores. Ciências Sociais.

THE TRAINING OF TEACHERS IN SOCIAL SCIENCES AND THE TEACHING OF SOCIOLOGY IN THE RECÔNCAVO OF BAHIA: training and practice through research, teaching and extension

Abstract

This text intends to present, in general lines, the Course of teacher education in Social Sciences of the Federal University of the Recôncavo of Bahia, bringing elements of its singularity, constitutive innovation and the importance of the teaching laboratory in the curricular matrix. Data on the unequal proportion of sociology professors in Bahia and their area of formation were also highlighted, as well as reflecting on the pedagogical practice in Sociology Teaching and the learning process (teacher-student) in the relationship with the school.

Key words: Teaching Sociology. Teacher training. Social Sciences.

¹Professor de Sociologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Coordenador do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais/UFRB, Pesquisador do CRH/UFBA, Professor da Pós-graduação em Ciências Sociais UFBA e membro da Direção Nacional da ABECS (Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais). *E-mail:* <http://bjduraes@gmail.com>.

INTRODUÇÃO

O recôncavo da Bahia é uma região formada por uma rica diversidade étnica, racial e cultural, além de ter uma potencialidade natural peculiar, pois possui vida agrícola/rural, urbana e pesqueira em rio e mar. O recôncavo foi por muito tempo um polo agrícola no regime escravocrata na produção de açúcar e depois de café. Foi uma região marcada por uma exploração perversa do trabalho imposto pelos colonizadores europeus (através da escravidão), mas também foi palco de resistência e lutas por parte dos povos indígenas da região e pela população negra. Posteriormente, o recôncavo viveu ainda o apogeu da produção de petróleo em meados do século XX. A descoberta e extração do petróleo no recôncavo, por um lado, representou uma nova forma de desenvolvimento econômico e de ruptura com determinados aspectos do modo de vida e da cultura senhorial açucareira anterior, por outro, gerou novas formas de desenvolvimento desigual, em que algumas cidades se beneficiaram mais do que outras desse apogeu. Cabe ainda destacar que a cidade de Cachoeira – que é a cidade em que está inserido o curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) – também se destacou na produção de fumo, a qual ainda hoje tem relevância proporcional e histórica nessa produção, e no aspecto turístico nacional e internacional, pois é considerada uma cidade heroica pelas lutas de independência da Bahia no século XIX e por possuir um patrimônio arquitetônico do período colonial ainda preservado em casarios e Igrejas, além de ter uma forte presença da população negra e das matrizes religiosas africanas e do sincretismo religioso (catolicismo e candomblé). A cidade é marcada também por importantes festas, celebrações e eventos, a exemplo da Comemoração da Irmandade da Boa Morte, da Festa de Nossa Senhora D’ajuda e da Festa Literária Internacional de Cachoeira (Flica).

É nesse cenário diverso e rico culturalmente que está inserida a UFRB, Universidade que foi criada pela Lei 11.151 de 29 de julho de 2005, desmembrada da antiga Escola de Agronomia da Universidade Federal da Bahia em Cruz das Almas- Bahia, que é a cidade onde está localizada a sede administrativa geral da UFRB.

A UFRB atualmente conta com cinquenta e seis cursos de graduação e vinte e cinco cursos de pós-graduação (entre especialização, mestrado e doutorado), em uma estrutura multicampi, são sete centros de ensino: Centro de Artes, Humanidades e Letras (Cachoeira e São Felix), Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (Cruz das Almas), Centro de Ciências da Saúde (Santo Antônio de Jesus), Centro de Formação de Professores (Amargosa), Centro de Ciências Exatas e

Tecnológicas (Cruz das Almas), Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade (Feira de Santana) e Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (Santo Amaro da Purificação). A UFRB possui 12.345 estudantes (UFRB/ASCOM, 2017).

A missão primordial da UFRB é exercer de forma integrada e com qualidade as atividades de ensino, pesquisa e extensão, buscando promover o desenvolvimento das ciências, humanidades, letras e artes e a formação de cidadãos com visão técnica, científica e humanística, propiciando valorizar as referências das culturas locais e dos aspectos específicos e essenciais do ambiente físico e social circundante. Além disso, é uma universidade caracterizada por desenvolver uma política consistente de acesso estudantil (via políticas afirmativas) e de valorização das comunidades e povos tradicionais do seu entorno, sendo composta majoritariamente por estudantes negros (aproximadamente 83,4% autodeclarados negros) e de classes sociais mais baixas economicamente (cerca de 82% são de famílias com renda total de até um salário mínimo e meio) (UFRB/ASCOM, 2017). Cabe ainda destacar uma das missões centrais da UFRB, que consta no PDI (2015-2019), que é propiciar uma formação em um sentido amplo, vejamos:

Aliar uma formação técnica científica com uma sólida formação humanística e cultural nos parece o caminho para que ele [o estudante] possa enfrentar um mundo que, muitas vezes, carece de sentido e onde a razão e coerência parecem ter escapado do horizonte (UFRB, 2014, p. 11).

É dentro desse cenário mais geral que o presente ensaio se propõe a pensar o Ensino de Sociologia, o lugar/território e as singularidades de um curso de Licenciatura em Ciências Sociais no interior da Bahia. Um curso que tem por objetivo dialogar com o local e o geral (com o acadêmico e com o entorno da universidade), formando estudantes e, ao mesmo tempo, propondo inovações acadêmicas e imersões sociais e pedagógicas.

A LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFRB E SUA SINGULARIDADE

A UFRB criou o curso de bacharelado em Ciências Sociais em 2007, iniciando suas aulas em 2008, portanto, um curso que já conta com dez anos de criação e, assim, com uma história de desenvolvimento acadêmico e formação no campo de Ciências Sociais na Bahia. Em 2012/3, após avaliações constantes do curso de Ciências Sociais (Bacharelado), surgiu um indicativo da necessidade de um novo curso que apresentaria o objetivo específico de formar professores de sociologia (ciências sociais) para a educação básica no Recôncavo. Essa necessidade foi sentida por professores e estudantes de Ciências Sociais (Bacharelado), como forma de atender a uma demanda

necessária e urgente da região (Recôncavo da Bahia) e de todo o Estado, que possuía na época e ainda hoje poucos professores formados na área de Sociologia em atuação. Nesse sentido, em 2015 foi implementado o curso de Licenciatura em Ciências Sociais, cujo projeto político pedagógico foi aprovado no Conselho Acadêmico da UFRB, em dois de setembro de 2014 (Resolução CONAC UFRB 15/2014), tendo, como foco central, a construção de um conjunto de conhecimentos que possibilitem a formação de professores de ciências sociais para a educação básica, dotados ao mesmo tempo de espírito crítico e de sensibilidade para o debate e investigação dos dilemas locais, culturais, regionais, nacionais e internacionais (UFRB, 2018).

O curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB está localizado no Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL) e funciona na cidade de Cachoeira, como mencionado antes. Atualmente no CAHL estão em funcionamento dez cursos de graduação: Artes Visuais (Bacharelado), Ciências Sociais (Licenciatura e Bacharelado), Cinema e Áudio-Visual, Comunicação, Propaganda e Publicidade Gestão Pública, História (Licenciatura), Museologia e Serviço Social. O centro conta ainda com cinco cursos de pós-graduação, sendo dois *Latu Senso* (Especialização em Gestão Cultural e Especialização em História da África, Cultura Negra e do Negro no Brasil) e três *Stritu Senso* (Mestrado Acadêmico em Ciências Sociais: Cultura, Desigualdades e Desenvolvimento, Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas e o Mestrado em Comunicação).

A Licenciatura em Ciências Sociais tem quase quatro anos de funcionamento e possui como objetivo primordial formar professores-pesquisadores de educação básica com sólida formação teórico-metodológica e didático-pedagógica em torno da Antropologia, Ciência Política e Sociologia, compreendidas na interdisciplinaridade de seus temas e estratégias de investigação (UFRB, 2018, p.17). Ademais, o curso almeja seguir o grau de excelência conquistado por esta área do conhecimento nas principais universidades do país. Para tanto, por meio de aperfeiçoamentos sucessivos, foi construída uma matriz curricular que se estrutura através de seis eixos formativos: *antropológico, político, sociológico, metodológico, educacional e com atividades e componentes complementares*. Por intermédio destes eixos, os estudantes realizam um percurso formativo que avança dos conteúdos mais simples aos complexos, combinando questões teóricas, metodológicas e práticas, que resultarão em um conhecimento abrangente e detalhado dos conteúdos pertinentes ao curso e da própria realidade social circundante.

A *singularidade* do curso de Licenciatura da UFRB se estrutura ao menos em *três aspectos* correlacionados e complementares. Primeiro, é diferente por propor uma matriz curricular

integrada com o curso de Bacharelado (componentes em comum, como Sociologia I, II e III, Antropologia I, II e III e Ciência Política I, II e III), sem possuir etapas complementares, na qual o aluno conclui um ciclo após dois ou três anos e depois se direciona para disciplinas educacionais, fazendo uma espécie de complemento ou apêndice para a formação na licenciatura – nessa fase, dizem alguns licenciados que passaram por esse tipo de formação, vive-se uma verdadeira overdose de assuntos educacionais (UFRB, 2018). Em boa parte dos casos, tal excesso de conteúdo se dá de forma desvinculada do próprio processo de formação, das questões vivenciadas no ensino escolar e da vida do estudante, já que fica tudo concentrado e é feito, quase sempre, de forma corrida para fechar os créditos, concluir o estágio e o curso. Na proposta da UFRB, primeiramente, ao contrário, o aluno irá cursar disciplinas específicas da licenciatura, que articulam as ciências sociais à questão educacional, desde o primeiro semestre (como Ensino de Ciências Sociais no Brasil), conjuntamente com outros componentes comuns ao bacharelado. Dessa forma, o licenciando vai fazendo componentes educacionais em conjunto com os gerais das ciências sociais e do bacharelado e fará isso de forma contínua, sem ficar dicotomizado. A ideia é, portanto, conceber uma formação integrada, em que o conhecimento (a teoria) e as reflexões irão se desenvolver ao longo do curso e não ficarão reservadas para um ou outro momento. Isso permite pensar de forma dinâmica, ampla e dialética, já que o saber, não apenas o da formação da licenciatura, será construído e consolidado com o passar dos semestres e anos. Moraes (2003, p.14) destaca que essa falta de integração ou esse tipo de “desequilíbrio” (ou dicotomia) entre bacharelado e licenciatura é algo corrente nos cursos de Ciências Sociais. O autor cita, inclusive, o caso da USP, em que esse problema ocorreu e que as medidas tomadas ainda não haviam conseguido integrar esses dois campos. O referido autor também diz que, quase sempre, a formação do bacharelado é focada na pesquisa e, de forma apartada, teria uma outra formação, que, na grande maioria das vezes, é menosprezada/diminuída/estigmatizada, que é apenas para formar professores.

Em segundo lugar, a singularidade deve-se à matriz curricular, a qual possui, com a reformulação atual de 2018 do PPC do Curso de Licenciatura, 11 componentes curriculares, para além dos 03 estágios supervisionados obrigatórios, direcionadas para reflexão e aprendizado, em diferentes níveis, da *formação do professor*, dos sentidos e abordagens da educação e ensino e da articulação com as ciências sociais em geral². O curso possui uma carga total de 3.209 horas, incluindo 200 horas de atividades complementares e 408 de estágio curricular (entre observação da

²O PPC atual do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, de 2018, veio sendo reformulado em 2017 e 8 e contou com a participação direta dos docentes: Luis Flávio Godinho, Luiz Paulo de Oliveira, Bruno Durães, Thais Joi, Wilson Penteado e Dyane Brito, além da participação de discentes em várias reuniões do Colegiado.

escola, projeto de imersão e regência de turma). O tempo mínimo de conclusão do curso é de 4 anos e meio (9 semestres) e o máximo 7 anos (14 semestres). O curso valoriza o caráter de interdisciplinaridade nos laboratórios da licenciatura (que são 05 obrigatórios), em que serão aglutinadas atividades de pesquisa, extensão e ensino. Cada laboratório possui 85 horas de carga individual (sendo 34 horas teóricas e 51 práticas), totalizando 425 horas, e segue do 3º ao 7º semestre, sendo um Laboratório por semestre com as seguintes temáticas nessa ordem: 1) Socialização, identidade, territorialidade, democracia e cidadania; 2) Trabalho e desigualdades sociais; 3) Cultura, sociedade e meio ambiente; 4) Estudos étnico-raciais; 5) Leitura da realidade social.

A ideia central desse componente Laboratório é, dentre outras, construir um *espaço teórico e prático (de concepção e experimentação)*, em que o saber seja construído, vivenciado coletivamente, pensado, indagado, criado e recriado no próprio fazer do curso, na prática inserida em ambiente escolar e não-escolar. A proposta é que se construam não apenas reflexões teóricas (abstratas, que são também fundamentais), mas que, através destes laboratórios temáticos, pré-definidos em áreas diversas das ciências sociais, os estudantes possam, em conjunto com os docentes, construir e vivenciar materiais e recursos didático-pedagógicos e desenvolver atividades de imersão, tratando da formação de professores (do ser, do ouvir, do conhecer, do conviver e do fazer como professor) não apenas no nível abstrato, mas também no nível prático-concreto, articulando, assim, ensino, pesquisa e extensão.

Também ficou sob o encargo desses laboratórios, abordar temáticas que são fundamentais na origem e expansão da UFRB e que são extremamente relevantes no entorno social e cultural das comunidades tradicionais da cidade de Cachoeira, São Félix e região. Nessa via, os laboratórios atendem a uma reivindicação do *lugar e do território* de identidade no qual a universidade está imersa, assumindo o compromisso social e curricular de dialogar sobre a questão étnica e racial, cultural, atuação política, meio ambiente, gênero, trabalho e desigualdades diversas.

Pude assumir o componente Laboratório de Pesquisa, Extensão e Ensino denominado Trabalho e Desigualdades Sociais, em 2017, com 20 estudantes matriculados da Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB. Foi uma experiência bastante satisfatória e fizemos dessa experiência um estudo de caso específico. A disciplina foi dividida em 03 etapas interligadas e todas realizadas pelos estudantes com meu apoio e orientação. Na primeira etapa, foram realizadas ações de pesquisa (sobre as Escolas que poderíamos atuar, o perfil dos professores de sociologia da rede de educação básica da região, o conteúdo a ser apresentado nos dois seminários que iríamos realizar e sobre

material didático que iríamos usar e produzir ao final da disciplina). A segunda etapa constituiu na realização de um seminário na Escola pública, fomos no Colégio Estadual Rômulo Galvão, na cidade de São Felix, Bahia, onde tivemos uma ótima recepção por parte da direção e do professor responsável pela turma de primeiro ano do ensino médio, em que foi possível ampliar a relação com a escola, com os estudantes do ensino médio e aplicar um questionário geral sobre os temas (relacionados a trabalho e desigualdades) que os estudantes teriam interesse em discutir no segundo e último seminário, que foi realizado na UFRB. Por fim, realizamos uma terceira etapa no Laboratório, e último momento de interação com a Escola, que foi trazer a turma do ensino médio para participar de uma atividade conjunta na universidade e dentro do componente Laboratório na própria sala de aula do nosso curso. Nesse terceiro momento, tivemos um resultado excelente para todos, estavam presentes cerca de 20 estudantes da turma da UFRB e cerca de 20 estudantes do Ensino Médio, além de uma professora da Escola que veio acompanhando os estudantes e que também fez intervenções relevantes no encontro. Os estudantes da UFRB apresentaram, com suas equipes previamente constituídas, o material didático produzido. Foram 03 equipes que apresentaram produções didáticas: uma equipe apresentou um jogo de tabuleiro, confeccionado por eles próprios, sobre os danos e impactos da reforma trabalhista de 2017, em que o jogador lançava o dado e ia seguindo pelas casas numeradas do tabuleiro; outra apresentou uma adaptação de uma poesia sobre desigualdade social; e, outra apresentou um cordel também adaptado sobre a realidade brasileira. Todo esse material didático foi apresentado coletivamente para a turma e para os estudantes da Escola. A quarta equipe ficou responsável por coordenar todo o seminário, fazer a abertura e fechamento com apresentação de um filme, debate em sala e avaliação geral da atividade realizada, além da organização de um lanche coletivo.

Portanto, podemos sintetizar, como resultado desse aprendizado coletivo (do Laboratório de pesquisa, extensão e ensino), três pontos. Primeiramente, o protagonismo dos estudantes da licenciatura, que demonstraram muita capacidade de ação coletiva e criatividade, inclusive, adaptando cada momento, a depender do retorno que obtinham dos estudantes da Escola, e às vezes alterando o planejamento prévio durante o próprio curso da atividade, o que é muito comum de ocorrer no processo didático-pedagógico, e, assim, iam buscando a interação permanente com a plateia, revelando uma capacidade de se adaptar à dinâmica da sala. Além disso, realizaram, por escolha própria, uma excelente dinâmica de grupo de encerramento do segundo seminário, em que as pessoas além de colocarem sua opinião sobre o que vivenciaram, puderam ainda lançar alguma perspectiva de futuro e falar um pouco de si. Dessa maneira, terminou funcionando como um

ótimo momento para nos conhecermos um pouco mais e para servir como perspectiva de otimismo para todos, mesmo diante da realidade perversa da reforma trabalhista e das desigualdades sociais.

Em segundo lugar, cabe ressaltar que a junção de dois aspectos que se encontraram na sala de aula e na formação do “ser professor” que foi a teoria (e pesquisa) com a prática, tendo o planejamento e a execução sendo concebidos e realizados pelos estudantes da licenciatura. No geral, os estudantes do ensino médio gostaram muito dos dois seminários e registraram um pedido por mais ações como essas. Assim, ficou evidente a necessidade de fortalecer mais atividades didáticas com as Escolas da educação básica do entorno da universidade, sobretudo incluindo também os estudantes da Escola como sujeitos do processo educativo. Em vários momentos das atividades que fizemos, os estudantes da Escola fizeram perguntas e reflexões. Isso foi possível após a mediação dos estudantes que estavam na organização dos seminários e após comentários que fiz também durante as atividades, procurando estimular os participantes e envolvê-los.

Por fim, o terceiro ponto de resultado é a ideia da *dinâmica do ato educativo*, ou seja, perceber que a educação ou a construção do conhecimento educacional e coletivo é algo processual. Ficou evidente a necessidade também que tem o educador/professor no processo de construção do conhecimento de observar a própria interação que ocorre no ato mesmo da sala de aula (observar a dinâmica dos corpos, os gestos, semblantes e das falas dos diferentes sujeitos) e saber agir tendo isso como base, trazendo as experiências e saberes dos diferentes sujeitos envolvidos no processo para dentro da relação de aprendizagem, e saber atuar não como fonte da verdade ou do conhecimento absoluto, mas como indivíduo capaz de interagir e adaptar seu planejamento de ensino previamente constituído. Ademais, também foi possível perceber como aquelas atividades representam um momento *prático, ativo, dinâmico e efetivo* da formação do estudante e do professor, que também está sempre em formação, reformulando concepções e práticas. Dessa forma, a ação construída e compartilhada com a Escola mostrou que realmente agrega e edifica novas possibilidades e horizontes³.

Retomando o debate sobre a singularidade da Licenciatura da UFRB, o terceiro aspecto corresponde à perspectiva de formar um *professor-pesquisador*, isto é, incentivar que o licenciando se insira em grupos de pesquisa, em bolsas de iniciação científica, em extensão, em programas de iniciação à docência, entre outras formas de pesquisa e que continue sua formação acadêmica

³Existem outras experiências práticas com outros colegas professores do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB, tanto ministrando disciplinas de Laboratórios, quanto realizando ações em projetos de extensão, as quais também produziram ações pedagógicas ricas e que infelizmente não serão tratadas aqui em profundidade como seria preciso. Cabe destacar as ações das professoras Dyane Brito e Thais Joi Martins e dos professores Luiz Paulo Oliveira e Luís Flávio Godinho.

ingressando na pós-graduação, principalmente, numa temática ligada ao ensino, seja em mestrado acadêmico ou profissional (UFRB, 2018).

Nessa linha apresentada, o curso formará professores em diversas dimensões. Este tipo de curso poderá ser, por assim dizer, um divisor de águas na direção para novas perspectivas. Será inovador tanto para o egresso em licenciatura em Ciências Sociais, quanto para o conjunto do próprio corpo docente vinculado, os quais poderão construir, em parceria, uma nova forma de licenciatura, que não fique restrita ao ensino, enquanto teoria, mas também como prática de transformação, pesquisa, inovação e atuação social através da extensão.

O curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFRB propõe também uma atuação ampla, em que o saber se espalhe por diversas esferas da vida e sociedade, e que a educação seja compreendida como um componente central, como uma relação social crucial, que não pode ser reduzida a livros ou manuais, mas experimentada na vida. Assim, parte-se do entendimento da educação como um *construto social*, presente em diversos momentos do cotidiano e sendo recriado a todo instante e que possibilite que os sujeitos envolvidos (docentes, discentes ou comunidade em geral) possam agir de forma cidadã, visando fundamentalmente o bem comum e o atendimento das necessidades humanas/coletivas (UFRB,2018).

Com relação à preocupação e defesa do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB, como pode ser visto no PPC (UFRB, 2018), de edificar a construção de uma formação de um professor-pesquisador, isso ocorre para tentar romper com uma certa tradição do campo acadêmico de Ciências Sociais brasileiro que, historicamente, reservou a pesquisa para o bacharelado, como falamos antes. Por certo, boa parte da formação em Ciências Sociais separou o *pesquisar do ensinar*, em que a Licenciatura foi colocada apenas como algo para o estudante aprender a ensinar (SILVA, 2010), inclusive como local de escape para aqueles considerados mais fracos academicamente ou que não possuíam o “dom” da pesquisa ou a *virtú*. Nesse sentido mais geral, a autora Ileizi Fiorelli Silva (2010, p.25) sintetiza:

O descaso dos estudos diante da necessidade de elaboração de explicações articulando os dois eixos, Ensino Superior e Ensino Médio, ajuda a evidenciar o quanto existem divisões claras entre os problemas de ensino e da pesquisa e, portanto, da formação para a pesquisa e para o ensino. A ideia ou a imagem de fronteiras é instigante porque revela que aquilo que seria apenas uma diferença entre dimensões (ensino e pesquisa) de um campo tornou-se uma *divisão* e uma *distinção* (Grifo original).

Sarandy (2004, p.115 e 116) aponta nessa mesma direção, constatando que essa separação hierárquica entre quem pesquisa e quem é formado para ensinar é histórica nos cursos de Ciências Sociais no Brasil, diz o autor:

Na maioria das vezes **as experiências com o ensino não são registradas**, não integram um sistema cumulativo de experiências históricas da comunidade de cientistas sociais e nem sempre estão amplamente disponíveis [...]. Normalmente o que se vê são cursos de Ciências Sociais voltados para o bacharelado, para a formação do pesquisador e para **a reprodução de uma dicotomia entre ensino e pesquisa**. Ainda que a sociologia sempre tenha estado intimamente ligada à problemática da educação, que é responsável por um extenso campo de pesquisas desde sua fundação, **é a figura do pesquisador que é posta em relevo, não a do educador** (grifo nosso).

Cabe destacar três aspectos marcantes na citação acima do professor Flávio Sarandy, a primeira questão é que de fato não existe ainda, de forma plenamente e socialmente aceita, um campo de acúmulo e de produção do conhecimento na área de Ensino de Sociologia, ainda que esse campo tenha avançado bastante nos últimos anos, como a própria Silva (2010) já havia afirmado, mas não temos um campo “consolidado” (BODART; PEREIRA, 2017, p.1). Segundo, realmente ainda permanece em vários cursos essa dicotomia entre ensino e pesquisa. Tem casos de colegas que relatam categoricamente que quem atua ou é da licenciatura não faz pesquisa, logo, reproduz uma dicotomia, que acredito ser falsa, pois, no fundo, são campos conectados, que, sem dúvida, possuem singularidades, mas também possuem uma unidade comum mais ampla, que é dada, muitas vezes, pelo conhecimento em um sentido geral, afinal, em última instância, tanto quem lida com ensino, quanto quem lida com pesquisa, trabalham com conhecimento, ainda que com métodos (e metodologia) distintos. No caso específico das Ciências Sociais, não consigo enxergar isso como dispare e estanque, ao contrário, são muito mais misturados e interligados do que se imagina. Em terceiro lugar, resalto um aspecto da parte final da citação, em que aparece a ideia de que o pesquisador é socialmente reconhecido ou valorizado em detrimento do professor ou educador. Sim, isso ocorre e talvez seja justamente pela conexão com a falsa dicotomia anterior. Se o próprio campo científico perpetua uma falsa dicotomia, isso, por certo, termina levando a reforçar estereótipos, estigmas e a baixa valorização social da educação. Uma vez que parece existir na sociedade uma maior valorização do que é tido como científico (douto), assim, se o educar não revela esse saber em si, então, tende a ser subconcebido e pouco valorizado, já que historicamente veio sendo posto como o lugar apenas da transmissão do saber ou da reprodução e não da produção mesma. Obviamente que esse debate fica em aberto para aprofundamentos.

Cabe destacar ainda, nessa discussão geral, que a proposta concebida e já em prática do curso de Licenciatura da UFRB visa quebrar essa dicotomia (pesquisar e ensinar). Para tanto, acredita-se nessa ideia do pesquisador-professor. Não existe uma garantia que esse objetivo será de fato alcançado no processo formativo dos estudantes e nem que isso altere o imaginário social e

acadêmico instituído historicamente. Contudo, pode-se perceber, nesses quase quatro anos da licenciatura da UFRB, que a matriz curricular do curso é inovadora pela parte da pesquisa, na efetivação prática e na extensão, que estão articuladas desde o terceiro semestre e por ter várias atividades de pesquisas também desde o primeiro semestre e vários eventos e seminários realizados para integrar o curso com outros e com o bacharelado. Pode-se ver também que inúmeros estudantes se inserem em grupos de pesquisa e de estudo desde o início do curso. Certamente, isso demonstra um perfil que ajuda a atrair outros estudantes (deve contribuir para permanência estudantil) e revela um nível de comprometimento do corpo docente do curso que estimula e atua em diferentes atividades, complementando ações e consolidando a possibilidade de um curso de formação de professores que também atue com o desenvolvimento do conhecimento, com pesquisa qualificada e referenciada.

Existe também na proposta do Curso da UFRB, ainda no tocante a pesquisa, uma visão em que concebe o conhecimento como algo construído coletivamente, o que passa por prover uma formação em que o discente não seja estimulado apenas a reproduzir conceitos e saberes, mas que proponha ações e procure construir em conjunto. A proposta dos 05 Laboratórios na matriz curricular vai nessa direção. Essa ideia é similar a que defende Juarez Dayrell (2010, p.81) quando fala sobre um novo processo educativo que não seja de mera “[...] transmissão de conhecimentos” e que seja baseado em pesquisa com os próprios estudantes da Escola, com a própria Escola e com seu entorno social e cultural. Diz o autor (2010, p.81) sobre essa nova forma de ensino:

Significa transpor um modelo de transmissão de saberes para construir um modelo de ensino, de escola que produz conhecimentos sobre si mesma, sobre sua comunidade, sobre como interferir nos fenômenos educativos, dando um novo sentido para a educação escolar.

O autor sugere como metodologia de ensino de sociologia, referindo-se ao ensino na Escola, o uso da pesquisa de opinião no processo de aprendizado em geral, em que os próprios estudantes realizem esse tipo de pesquisa para entender determinada situação e/ou realidade. Diz o referido autor:

A escolha da pesquisa de opinião como foco de uma proposta de ensino de sociologia tem um significado especial: ao elaborar uma pesquisa sobre determinado tema, os jovens necessariamente têm de se posicionar e, com isso, estão participando do processo (DAYRELL, 2010, p.81).

O autor sintetiza sua ideia assim:

Acreditamos que a proposta de pesquisa de opinião no ensino de Sociologia permite o exercício de um olhar de estranhamento e desnaturalização sobre os fenômenos da vida humana, principalmente porque os jovens podem ser corresponsáveis nas descobertas (DAYRELL, 2010, p.81).

O autor, referindo-se ao processo de ensino-aprendizagem de sociologia na Escola, traz a ideia da pesquisa, ou *atos de pesquisa*, a qual consideramos relevante e, por isso, aparece em nossa proposta para o Curso de Licenciatura da UFRB, dentro do componente Laboratório.

Destarte, é fundamental construir um processo de formação (e de aprendizagem), já diferenciado no momento da formação dos professores na universidade, nos cursos de licenciatura, pois estes serão os futuros professores da Escola. Portanto, deve-se pensar em situações práticas que vêm ocorrendo na disciplina sociologia na Escola e trazer essa experiência para o Curso de formação na Universidade. Por isso é de fundamental importância haver essa interação e diálogo entre Universidade e Escola, precisando ser construídos elos e pontes para ações conjuntas no processo formativo.

Ressalta-se aqui também a ideia que aparece na citação acima de que a o Ensino de Sociologia permite “[...] o exercício de um olhar de estranhamento e desnaturalização sobre os fenômenos da vida humana”. Sem dúvida, essa é, pode-se dizer, a tarefa central do pensamento sociológico e das ciências sociais. E esse tipo de perspectiva precisa ser tratado também na formação na universidade e não apenas na Escola. Conforme Sarandy (2004, p.126), fazendo referência à especificidade da Sociologia, o Ensino de Sociologia “[...] irá produzir neles [nos estudantes] uma percepção, uma compreensão e **um modo de raciocínio** que nenhuma outra disciplina poderá produzir” (Grifo nosso). O autor cita o antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira e Louis Dumont para falar desse tipo de raciocínio que não está no seu conteúdo em si (ou seja, que não é algo preso a determinada temática ou assunto), mas está na percepção ou no olhar ou na perspectiva sociológica dos sujeitos, e que isso pode ser construído no ato de ensino da Sociologia. Portanto, é uma forma de conceber ou entender o mundo e de desnaturalizá-lo e de causar um estranhamento sobre o que está posto, duvidando do trivial e, sem dúvida, pondo em xeque a própria visão de mundo dos envolvidos. O sociólogo americano Wright Mills falou desse sentido para a Sociologia na década de 50 e 60 nos Estados Unidos, quando se referiu a “imaginação sociológica”, em que apresentou a ideia de que poucas pessoas têm de fato consciência da “[...] complexa ligação entre suas vidas e o curso da história mundial [...]” (MILLS, 1982, p.10). Mills (1982) defende a ideia de que a imaginação sociológica, como um pensamento científico, é fundamental para entender a complexa relação e interligação que existe entre a biografia (o eu e a singularidade/subjetividade) com a história (o nós, o mundo social, as transformações ou o universal). Já o sociólogo austríaco,

radicado nos Estados Unidos, Peter Berger (2001) chama esse processo de entendimento do mundo social, e de si mesmo conectado aos sistemas de controle da sociedade, como a “perspectiva sociológica”, que caberia aos sociólogos desenvolverem esse olhar e compreenderem o mundo circundante, suas estruturas e suas conexões subjetivas. No geral, os autores estão falando dos sentidos da reflexão sociológica que é compreender o mundo social para além das aparências dos fenômenos e para além dos “[...] véus das representações sociais” (SARANDY, 2004, p.127).

Do ponto de vista escolar e da formação em licenciatura, cabe, sobretudo, a sociologia (e ao curso de Licenciatura) saber tratar dessa ideia presente na proposta da sociologia compreensiva e crítica e da potencialidade de seu entendimento e descortinamento da realidade social. Sarandy (2004, p. 122) sintetiza o objetivo da sociologia como disciplina como algo que

[...] promove o contato do aluno com sua realidade, e podemos acrescentar, bem como o seu confronto com realidades distantes e culturalmente diferentes. É justamente nesse **movimento de distanciamento do olhar sobre nossa própria realidade e de aproximação sobre realidades outras que desenvolvemos uma compreensão crítica** (Grifo nosso).

O autor acima apresenta essa ideia do olhar sociológico como uma “competência”. Essa pode ser construída na interação educativa da Sociologia. Independente do foco ou temática na qual uma problemática seja abordada, o que caracteriza o ensino da sociologia é a forma (metodologia) para alcançar a percepção social. Sobre isso, diz:

[...] seja qual for o tema em foco, o seu objetivo é sempre descortinar níveis de realidade, percepção e representação presentes nas ações humanas. Este é seu projeto [da Sociologia] desde sua fundação [...]. Para além da discussão se a disciplina deve ser tratada do ponto de vista conceitual ou temático, o que proponho é que seja qual for o conceito ou a problemática trabalhada em suas aulas, essas serão sempre para se atingir seu objetivo – a percepção sociológica (SARANDY, 2004, p. 128 e 129).

Outro elemento que valoriza também a pesquisa no curso de Licenciatura da UFRB são as modalidades de trabalho de conclusão de curso (TCC). Existem 04 modalidades de TCC e todas com elementos de pesquisa como parte integrante da proposta. São elas: Monografia; Memorial Descritivo-Interpretativo de Estágio; Projeto de Intervenção e Produção de Material Didático ou Paradidático em Ciências Sociais (Impresso, audiovisual ou web) (UFRB/Regulamento de TCC, 2018).

Vale ainda ressaltar três outros elementos que estão presentes no PPC do curso da UFRB, quais sejam: *a interdisciplinaridade, a flexibilidade curricular e a valorização das experiências*. Esses elementos são garantidos, sobretudo, pelos 05 laboratórios de pesquisa, extensão e ensino que existem no currículo, os quais possuem abordagens teóricas e temáticas diversas e adotam como

prática de conhecimento e formação as experiências dos próprios estudantes, que, através de sua formação anterior, contribuem de modo significativo no desenvolvimento da disciplina e enriquecem os conteúdos a partir de suas experiências teóricas e práticas. A interdisciplinaridade pode ser contemplada a partir de algumas disciplinas que já existem obrigatoriamente na matriz (como Libras, Filosofia e Oficina de Texto) e nas disciplinas optativas (que podem ser de diferentes temáticas das ciências sociais ou de outros cursos).

Um outro aspecto do Curso de Licenciatura da UFRB e que já está em funcionamento é o Laboratório de Ensino em Ciências Sociais (LABECS), que não é algo exclusivo desse curso em discussão, mas que é algo fundamental para o desenvolvimento e consolidação de qualquer Licenciatura. Seu objetivo central é funcionar como um espaço de formação continuada de professores de Sociologia da Educação Básica, que servirá aos estudantes de licenciatura em Ciências Sociais da UFRB, mas sua proposta é ser um lugar amplo e não apenas da área de Ciências Sociais. A presente iniciativa é parte da compreensão de que o ensino (formação em licenciatura) é constituído por ações de pesquisa, de extensão e de experimentação com práticas educativas.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA BAHIA E A DESIGUALDADE ENTRE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO

Percebe-se, a partir de dados do Recôncavo, uma defasagem de professores de Sociologia formados na área (com habilitação específica⁴) que atuam no Ensino Médio em escolas públicas e privadas na microrregião⁵ em que está localizado o curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB. Após um levantamento de dados no INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e no IBGE, pode-se verificar uma grande carência de professores de sociologia. Nota-se que existe a necessidade de aproximadamente **268 professores de sociologia** na microrregião do CAHL/UFRB em 2009, de acordo com as estimativas que foram feitas com dados do INEP (UFRB, 2018)⁶.

⁴Conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), resolução do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE) nº 13, de 10 de fevereiro de 2009 e, especialmente, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 1, de 15 de maio de 2009.

⁵Região Metropolitana de Salvador, a Região Metropolitana de Feira de Santana e a do Vale do Jiquiriçá.

⁶Os dados mais atuais do site IBGE/Cidades (2016 e 2017) apresentam pouca variação percentual. Em alguns casos a população cresce e o número de docentes e de matrícula diminui, mas com pouca variação, assim, achamos que não compromete a estimativa da falta de docentes. Ademais, como se trata de uma estimativa para contextualizar não consideramos problemático o dado ser de 2009. É importante para mostrar que temos um histórico de defasagem de

Ademais, trazemos aqui, através de dados do INEP 2012 e 2016, ainda como apresentação geral dos dados, a quantidade de professores que lecionam sociologia atuando na Bahia e no Recôncavo, e quantos deles possuem formação em Licenciatura na área de atuação. Do total de professores que lecionam sociologia na Bahia, 5.031, um pouco mais da metade, possuem formação superior em geral, representando cerca de 67,3% (ou 3.385 professores), ver tabela 01 abaixo, isso em 2012.

Tabela 01 – Professores do Ensino Médio que Lecionam Sociologia na Bahia - 2012

Escolaridade	Quantidade de professores	%
Fundamental incompleto	3	0,1
Fundamental completo	4	0,1
Ensino médio – normal/magistério	410	8,1
Ensino médio – normal/magistério específico indígena	2	0,0
Ensino médio	1.227	24,4
Superior completo	3.385	67,3
Total	5.031	100,0

Fonte: Micro Dados Censo Escolar 2012, INEP/MEC. Elaboração Própria.

Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 25/05/2012.

2 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de atendimento educacional especializado (AEE).

3 - Inclui professores de turmas de Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Ensino Médio Normal/Magistério que lecionam a disciplina Sociologia.

Em 2016, percebe-se um aumento de professores com nível superior em exercício na Bahia, passando a representar 80,6% dos que estão em atuação (que aumentou para 5986 pessoas em exercício), conforme UFRB (2018). Isto é, muitos não possuem se quer nível superior. Dos que possuem formação superior, pouco mais da metade tem formação em Licenciatura em 2012, 2.344 ou 69% (UFRB, 2018). Em 2016, cerca de 80% tem alguma licenciatura (UFRB, 2018), ou seja, melhorou a quantidade de docentes com formação em licenciatura em atuação ainda que de áreas diversas na Bahia nesse período.

Com relação aos licenciados que ministram o componente Sociologia no Estado da Bahia, temos que apenas cerca de 3,3% (ou 77) possuem Curso de Licenciatura na área (em Ciências Sociais) em 2012, ver tabela 02 abaixo. Já em 2016, aumenta para 4% (ou 199 professores), conforme tabela 03 abaixo, permanecendo praticamente inalterado a composição de professores efetivamente formados na área em atuação em termos percentuais. Contudo, vale ressaltar que tivemos um aumento de mais de 100% de professores formados na área em números absolutos, saltamos de 77 em atuação em 2012 para 199 em 2016, incluindo a rede pública e privada de ensino médio na Bahia (no sistema municipal, estadual e/ou federal de ensino).

professores formados em Licenciatura em Ciências Sociais. Esses dados serão confrontados com dados de 2015/6.

Tabela 02 - Professores que lecionam Sociologia do Ensino Médio na Bahia segundo Curso de Formação Superior em Licenciatura em 2012

Curso de Formação Superior	Quantidade	%
Outro curso de formação superior – Licenciatura	966	41,21
Pedagogia – Licenciatura	269	11,48
História – Licenciatura	252	10,75
Geografia – Licenciatura	189	8,06
Letras - Língua Portuguesa – Licenciatura	147	6,27
Filosofia – Licenciatura	120	5,12
Química – Licenciatura	79	3,37
Ciências Sociais – Licenciatura	77	3,28
Letras - Língua Portuguesa e Estrangeira – Licenciatura	71	3,03
Matemática – Licenciatura	57	2,43
Ciências Biológicas – Licenciatura	56	2,39
Letras - Língua Estrangeira – Licenciatura	30	1,28
Educação Física – Licenciatura	13	0,55
Ciências Naturais – Licenciatura	6	0,26
Música – Licenciatura	4	0,17
Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica	2	0,09
Artes Visuais – Licenciatura	2	0,09
Teatro – Licenciatura	1	0,04
Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas	1	0,04
Licenciatura Interdisciplinar em Artes (Educação Artística) – Licenciatura	1	0,04
Física – Licenciatura	1	0,04
Total	2.344	100,00

Fonte: Micro Dados Censo Escolar 2012, INEP/MEC. Elaboração Própria.

Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 25/05/2012. 2 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de atendimento educacional especializado (AEE). 3 - Inclui professores de turmas de Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Ensino Médio Normal/Magistério que lecionam a disciplina Sociologia.

Tabela 03 – Professores de Sociologia Ensino Médio por curso de formação – Bahia/2016

Curso de Formação Superior	V.A	%
Pedagogia – Licenciatura	1053	21,1
Outro curso de formação superior – Licenciatura	943	18,9
Geografia – Licenciatura	634	12,7
Letras - Língua Portuguesa – Licenciatura	430	8,6
Letras - Língua Estrangeira – Licenciatura	333	6,7
Filosofia – Licenciatura	251	5,0
Ciências Biológicas – Licenciatura	214	4,3
Ciências Sociais – Licenciatura	199	4,0
História – Licenciatura	172	3,5
Matemática – Licenciatura	159	3,2
Educação Física – Licenciatura	91	1,8
Letras - Língua Portuguesa e Estrangeira – Licenciatura	69	1,4
Outro curso de formação superior – Bacharelado	58	1,2
Direito – Bacharelado	31	0,6
Ciências Sociais – Bacharelado	31	0,6

Fonte: Micro Dados Censo Escolar 2016, INEP. Elaboração do prof. Luiz Paulo Oliveira.

Notas: 1 - Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar. 2 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de

atendimento educacional especializado (AEE). 3 - Inclui professores de turmas de Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Ensino Médio Normal/Magistério que lecionam a disciplina Sociologia

Vale ressaltar que no Brasil, conforme dados do Censo da Educação básica de 2017 (INEP, 2018), apenas 27,1% possui formação específica na área de Licenciatura em Ciências Sociais e estão em atuação no ensino médio, o que, inclusive, coloca a área de Sociologia como a área com maior defasagem de professores com habilitação específica nesse nível de ensino. Além disso, muito dos professores que atuam em sociologia, trabalham também em outras disciplinas. Conforme Raizer (2017, p.19) dos “[...] 47.961 professores de Sociologia do país [em geral], apenas 12,7% dedicam-se exclusivamente ao ensino da disciplina [...] e apenas 9,7% dos professores dedicam-se exclusivamente ao ensino de Sociologia no ensino médio.”

Portanto, esses dados já demonstram a continuidade da carência exorbitante de profissionais formados para cumprirem a exigência legal de ter professores formados na área de ensino. Ainda conforme a tabela 02 (em 2012), pode-se ver que cerca de 11%, dos que ministram Sociologia, possuem Licenciatura em Pedagogia, 11% em História e 8% em Geografia, dentre outras áreas que aparecem com menor predominância. Todavia, chama atenção a existência de mais licenciados em Química ministrando Sociologia do que os licenciados em Ciências Sociais, os quais representam cerca de 3,4% (ou 79 professores). Há ainda 2,43% (ou 57 professores) licenciados em matemática e 2,39% em Ciências Biológicas (ou 56), dentre outras licenciaturas (ver tabela 02). Ou seja, áreas diversas das Ciências Sociais ministrando o conteúdo Sociologia. Conforme a tabela 03 acima, referente aos dados de 2016, percebemos a continuidade de outras áreas atuando no Ensino de Sociologia. Existem mais licenciados em Ciências Biológicas ministrando Sociologia do que Licenciados na área, são cerca de 214 (ou 4,3%) em atuação, o que demonstra uma enorme elevação dessa área. Em 2012 eram 56 professores licenciados em Biologia atuando em Sociologia, agora, em 2016, passou para 214, crescimento de mais de 3 vezes em números absolutos. Ainda em 2016, temos também 1052 pedagogos (ou 21,1% do total) em atividade, mas também existem formados em Geografia, Filosofia, Química, Letras, Direito, Matemática, entre outras áreas.

Com relação aos professores que ministram Sociologia especificamente no Recôncavo, temos um total de 184 professores atuando em 2012, mas apenas 07 (ou 3,8%) possuem Licenciatura em Ciências Sociais, ver tabela 04 abaixo⁷. Em 2016, temos um percentual similar, apenas 09 (ou 4,6%) professores são formados na área, ver tabela 05 abaixo. Dessa maneira, não

⁷Partimos aqui da classificação de Território de Identidade da SEPLAN-Bahia, apesar de tecermos críticas a tal classificação. Ademais, não agregamos mais regiões, pois os dados não são exatos, pois muitos professores atuam em mais de uma cidade na região, assim, a informação poderia ficar enviesada.

temos, conforme os dados apresentados acima, nem 5% de professores realmente formados na área da disciplina em atividade no Estado da Bahia e no Recôncavo, como é exigência da Lei nº 11.684/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino de sociologia nas Escolas de Ensino Médio e de professores formados na área da disciplina e como requer a LDB Lei n.º 9394/1994. Quando se observa o cenário geral do Brasil, também se constata um déficit de formados na área. Conforme dados do INEP de 2013, tem-se apenas cerca de 11,8% de professores formados na Área de Ciências Sociais em atuação em geral (não apenas no ensino médio) no Brasil em escolas públicas e privadas (INEP, 2015).

Tabela 04 - Professores que lecionam Sociologia do Ensino Médio no Recôncavo segundo Curso de Formação Superior em Licenciatura em 2012

Município	Total	Com formação Superior			Ensino Médio
		Licenciado		Não Licenciado	
		Em CISO*	Outra Lic		
Cabaceiras do Paraguaçu	7	0	3	3	1
Cachoeira	15	1	7	4	3
Castro Alves	5	0	3	0	2
Conceição do Almeida	7	1	6	0	0
Cruz das Almas	18	1	14	2	1
Dom Macedo Costa	2	0	1	1	0
Governador Mangabeira	11	0	7	4	0
Maragogipe	12	0	3	1	8
Muniz Ferreira	2	0	1	1	0
Muritiba	7	0	5	2	0
Nazaré	17	0	7	4	6
Santo Amaro	25	3	10	8	4
Santo Antônio de Jesus	16	0	10	5	1
São Felipe	3	0	1	0	2
São Félix	5	0	3	1	1
São Francisco do Conde	8	0	5	1	2
São Sebastião do Passé	9	1	7	1	0
Sapeaçu	8	0	3	4	1
Saubara	3	0	2	1	0
Varzedo	4	0	1	2	1
Total	184	7	99	45	33

Fonte: Micro Dados Censo Escolar 2012, INEP/MEC. Elaboração Própria. *Ciso = Ciências Sociais.

Notas: 1 - Professores são os indivíduos que estavam em efetiva regência de classe em 25/05/2012. 2 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de atendimento educacional especializado (AEE). 3 - Inclui professores de turmas de Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Ensino Médio Normal/Magistério que lecionam a disciplina Sociologia.

Tabela 05 –Professores de Sociologia Ensino Médio por curso – Recôncavo/Bahia, 2016.

Curso de Formação Superior		%
Outro curso de formação superior – Licenciatura	42	21,6
Geografia – Licenciatura	36	18,6
Pedagogia – Licenciatura	28	14,4
Letras - Língua Estrangeira – Licenciatura	22	11,3
Letras - Língua Portuguesa – Licenciatura	14	7,2
Filosofia – Licenciatura	10	5,2
Ciências Sociais – Licenciatura	9	4,6
Ciências Biológicas – Licenciatura	5	2,6
Letras - Língua Portuguesa e Estrangeira – Licenciatura	4	2,1
Matemática – Licenciatura	3	1,5
Direito – Bacharelado	3	1,5
História – Licenciatura	2	1,0
História – Bacharelado	2	1,0
Ciências Sociais – Bacharelado	2	1,0
Total	194	100,0

Fonte: Micro Dados Censo Escolar 2016, INEP. Elaboração do prof.Luiz Paulo Oliveira.

Notas: 1 - Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar. 2 - Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de atendimento educacional especializado (AEE). 3 - Inclui professores de turmas de Ensino Médio, Ensino Médio Integrado e Ensino Médio Normal/Magistério que lecionam a disciplina Sociologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou evidenciado ao longo do texto que foi construída uma proposta qualitativamente diferenciada de Curso de Licenciatura em Ciências Sociais na UFRB. Foi desenhada uma matriz curricular inovadora, incorporando uma série de perspectivas e conteúdos, sem cair em uma matriz engessada e estática, ao contrário, mostrando-se atrativa e dinâmica. Cabe ressaltar que a inovação central ocorre pela incorporação de atividades de pesquisa e extensão como componentes curriculares obrigatórios dentro de 05 laboratórios temáticos e através de 08 disciplinas optativas que fazem parte da matriz do curso, em que os estudantes podem escolher entre diversas opções internas das ciências sociais e externas como disciplinas de outros cursos.

A disciplina do Laboratório, em especial, que a rigor seria apenas para ensino em uma perspectiva tradicional, termina se valendo de ações de pesquisa e de intervenção prática e de extensão e isso está previsto no nome do componente e no projeto pedagógico do curso. Esses laboratórios terminam funcionando como local de encontro de teoria e prática, bem como servindo como espaço e meio da dialética ensino-aprendizagem e experimentação didática e pedagógica. Ademais, são componentes que possuem conteúdos fundamentais para as Ciências Sociais contemporâneas e para dar conta do compromisso social e histórico da Universidade Federal do

Recôncavo com seu entorno. Dessa maneira, temas cruciais são incorporados e discutidos, como questões raciais, desigualdades, cidadania, democracia, território, meio ambiente, gênero, ação política e trabalho. Existe ainda um eixo forte na matriz do curso que é a estrutura de componentes pedagógicos específicos da licenciatura para além dos 05 laboratórios e para além dos 03 estágios obrigatórios, conformando 06 outros componentes (Sociologia da Educação, Ensino de Ciências Sociais no Brasil, Didática, Psicologia da Educação, Metodologia de Ensino em Ciências Sociais e Organização da Educação Brasileira).

A matriz do referido curso também possui duas outras singularidades relevantes. A integração curricular com componentes mistos com o bacharelado desde o início do curso, que rompe com um problema histórico das ciências sociais e defende a ideia de formar professor-pesquisador ao mesmo tempo, rompendo também, assim, com uma dicotomia de que caberia a licenciatura apenas formar para ensinar e não para pesquisar, como tratamos. Portanto, existe no curso uma proposta desafiadora de conceber uma formação dupla, mantendo a busca pelo rigor acadêmico e científico.

Vale enfatizar ainda que a defasagem de professores formados na área de Licenciatura em Ciências Sociais na Bahia e no Recôncavo permanece alta. Não existe nem 5% de professores formados na área em atuação no ensino médio na Bahia e no Recôncavo (em escolas públicas e privadas), isso por si evidencia a importância do surgimento de mais um curso na Bahia e o primeiro de licenciatura em Ciências Sociais no Recôncavo e coloca, sem dúvida, novas possibilidades e horizontes tanto para o campo de formação de professores e de ensino de sociologia na Bahia quanto no Brasil, pois as inovações propostas pela UFRB podem servir como exemplo comparativo e analítico para outras iniciativas.

Hoje, em 2018, temos 07 cursos de licenciaturas em ciências sociais em funcionamento na Bahia (UFBA, UESC, UESB, UNIVASF, UNEB, UFRB e UNILAB), todos em universidades públicas. Em instituição privada de ensino existe apenas via ensino à distância, que são cursos nacionais realizados por grandes empresas de educação. O aumento da quantidade de cursos é fundamental para fortalecer a área das Ciências Sociais e para lutar pela valorização e reconhecimento público e social para essa importante área de conhecimento e de saber, no caso, o campo de formação de professores. Ademais, lutar pelo fortalecimento da Sociologia na Escola e na Universidade é também lutar pela defesa de um conhecimento que se quer autônomo, reflexivo, crítico e democrático.

Portanto, novos horizontes começam a se formar e se consolidar na Bahia no campo de ensino de Ciências Sociais e com ele propõe-se a busca por novos avanços para ressignificar a formação de professores (e a visão sobre ser educador) e romper determinados pré-conceitos que existem nesse universo. A proposta da UFRB vem, fundamentalmente, para enriquecer o fazer no *ensino de Sociologia e sua formação correlata*, buscando a profissionalização, o reconhecimento e o fortalecimento da área do saber (Ciências Sociais) e, assim, a difusão do pensar sociológico entre os jovens, ampliando suas possibilidades para a percepção e atuação na sociedade. As ciências humanas contribuem para o entendimento da realidade social, política e cultural, por isso, inclusive, precisam ser mantidas na Escola básica para que todos possam ter acesso a um cabedal de conhecimentos para melhor entender o mundo que o cerca e a si mesmo como sujeitos protagonistas de suas vidas e da coletividade, principalmente em contextos de crises sociais profundas como a atual. Esses momentos de crises exigem um olhar ainda mais acurado para desvendar os elementos postos e em transformação e as ciências sociais podem contribuir no entendimento desses momentos e em tantos outros enredos sociais e culturais. Para isso e para ampliar a visão de mundo e desnaturalizar uma realidade em que muitas vezes é imposta como absoluta e eterna (com valores e ideologias instituídas), que é crucial a permanência da disciplina sociologia na Escola para provocar um olhar sociológico, crítico e reflexivo.

REFERÊNCIAS

BERGER, P. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanista*. Petrópolis: editora Vozes, 2001.

BODART, Cristiano; PEREIRA, T. I. Breve balanço do subcampo “ensino de Ciências Sociais” no Brasil e o papel da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – ABECS. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, Vol.1, nº.1, pp. 01-10, Jan./Jun. 2017. Disponível em: <<https://abecs.com.br/revista/index.php/cabecs/issue/archive>>. Acesso em: 20 de abril de 2018.

DAYRELL, Juarez T. A juventude no contexto do ensino da sociologia: questões e desafios. In. In. MORAES, Amaury. MEC. *Coleção explorando o Ensino: Sociologia*, volume 15, Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, pp. 15-44, 2010.

INEP. *Censo Escolar 2017: notas estatísticas*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ul8OptGdTzory5J0m-TvvSzILCrXmWeE/view>>. Acesso em: 20 de abril de 2018.

INEP/DEED. *Censo Escolar 2013: perfil da docência no ensino médio e regular*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em: 20 de abril de 2018.

MILLS, C.W. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social*, São Paulo, v.15, n.1, abril, pp.05-20, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v15n1/v15n1a01.pdf>>. Acesso em: 21 de abril de 2018.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA DO BRASIL: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei 9394/1996). Brasília: Governo Federal, 1996.

RAIZER, L.; CAREGNATO, C. E.; MOCELIN, D. G.; PEREIRA, T.I. O ensino da disciplina de sociologia no Brasil: diagnóstico e desafios para a formação de professores. *Revista Espaço Acadêmico*, n.190, pp. 15-26, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/35759>>. Acesso em: 20 de abril de 2018.

SARANDY, Flávio M. S. Reflexões acerca do sentido da sociologia no Ensino Médio. In: CARVALHO, L. M. G. de (Org.). *Sociologia e Ensino no debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio*. Ijuí: Editora Unijuí, pp. 113-130, 2004.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. *Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)*. Salvador: CEE, nº 1, de 15 de maio de 2009.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. *Resolução do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE)*. Salvador: CEE, nº 13, de 10 de fevereiro de 2009.

SILVA, Ieizi L. F. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, Amaury. MEC. *Coleção explorando o Ensino: Sociologia*, volume 15, Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, pp. 15-44, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7843-2011-sociologia-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 de abril de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA /*Regulamento de Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Ciências Sociais*. Cruz das Almas: Resolução n.15, CONAC, UFRB, 2018. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/soc/components/com_chronoforms5/chronoforms/uploads/documento/2018_0306142744_resolucao_015_2018.PDF>. Acesso em: 22 de abril de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. *Plano de Desenvolvimento Institucional* (PDI). Cruz das Almas: UFRB, 2014. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/soc/images/PDI/PDI_2_ETAPA_28_07_2016.pdf>. Acesso em: 20 de abril de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais*. Cruz das Almas: CAHL/Licenciatura em Ciências Sociais/UFRB, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA/ASCOM. Assessoria de Comunicação. *Em seus 12 anos, UFRB comemora maioria negra e pobre no ensino superior*. Cruz das Almas: UFRB/Ascom, julho de 2017. Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/portal/noticias/4800-em-seus-12-anos-ufrb-comemora-maioria-negra-e-pobre-no-ensino-superior>, acesso em 22 de abril de 2018>. Acesso em: 08 de junho de 2018.

Recebido em: 22 de abril de 2017

Aceito em: 05 de junho de 2018



APRESENTANDO SOCIOLOGIA PARA NÃO SOCIÓLOGOS: Perspectivas de ensino da disciplina em graduações no ensino superior

Rafael Ademir Oliveira de Andrade¹

Resumo

O presente relato de experiência tem como objetivo analisar as possibilidades de ensino de Sociologia e outras Ciências Sociais em cursos de graduação em uma Instituição de Ensino Superior na cidade de Porto Velho, estado de Rondônia. Para realizar tal objetivo, foram desenvolvidas as descrições do perfil do discente em sala de aula e o perfil formativo na educação básica; também foi analisada a estruturação e história do ensino das disciplinas nos cursos de graduação da instituição que já foram ministradas pelo autor. Por último, foi desenvolvida uma análise das possibilidades do ensino de Sociologia e Filosofia frente a tentativa dos aparelhos ideológicos sociais de normalizar, para a população em geral, a crise social. Enquanto relato de experiência, parte-se da reflexão científica sobre aspectos cotidianos e documentais da sala de aula em suas práxis pedagógicas, sendo esse o eixo norteador do trabalho.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Graduação. Currículo.

INTRODUCING SOCIOLOGY TO NON-SOCIOLOGISTS: Perspectives of teaching the discipline in undergraduate courses in higher education

Abstract

This experience report has as objective an analysis of the possibilities of teaching Sociology and other Social Sciences in undergraduate courses in an institution of higher education in the city of Porto Velho, state of Rondônia. To accomplish this objective, descriptions of the student profile in the classroom and the formative profile in basic education were developed; the structuring and history of the teaching of these disciplines in the institution's undergraduate courses that were already taught by the author were also analyzed. Finally, an analysis was made of the possibilities of teaching Sociology and Philosophy faced with the attempt by the social ideological instruments to normalize the social crisis for the general population. While an experience report, it originates with the scientific reflection on daily and documentary aspects of the classroom in its pedagogical praxes, being this the guiding axis of this work.

Keywords: Sociology Teaching. Undergraduate Education. Curriculum.

¹ Cientista Social, Pedagogo e Mestre em Educação. Coordenador do curso de Ciências Sociais e professor de Sociologia no Centro Universitário São Lucas. *E-mail:* profrafaelsocio@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Esse relato de experiência fundamenta-se na observação direta da sala de aula, dos processos formativos e outros aspectos que perpassam a prática do professor de Sociologia e/ou outros saberes que estão relacionados à mesma. Assim, o objetivo deste relato é evidenciar a importância do ensino da Sociologia em cursos de graduação em uma instituição privada na cidade de (suprimido para o anonimato), estado de (suprimido) e sua capacidade de debater, orientar ou fundamentar análises sociais dos educandos, especialmente frente ao poder da opinião das massas, como aponta Ortega y Gasset (2002).

De forma sucinta, destacamos a marginalização da disciplina pelos discentes, sendo a Sociologia considerada como sem objetivo e sem aderência com as necessidades formativas profissionais ou até mesmo com a capacidade de interpretar a sociedade. Assim, passa a ter para o educando pouca ou quase nenhuma importância.

Também são analisadas as vicissitudes da Sociologia e outras disciplinas que trabalham a formação humana em suas diversas modalidades (presencial, semipresencial e a distância), ementas, materiais didáticos fundamentais e outros elementos da organização das mesmas. Nosso intuito é mostrar em que patamar se encontra a formação crítica e humana na instituição relatada, apontando para conexões com a realidade político-cultural em que vivemos atualmente, marcada pelo renascimento do conservadorismo da extrema direita.

Cabe destacar um aspecto da redação deste relato: a utilização de frases comuns ditas em sala de aula, algumas vezes da forma que os discentes normalmente fazem. Esta forma de escrita mais leve, sem uma ortodoxia acadêmica, se faz necessário para que o leitor tenha acesso a esse valor atribuído à disciplina de Sociologia, mediado pela escrita do docente que narra.

O PERFIL DISCENTE E A IMPORTÂNCIA DA SOCIOLOGIA

Iniciamos nossa discussão com o perfil do educando. Boa parte dos estudantes analisados é oriunda da classe média ou baixa e com pouco acesso à cultura acadêmica. Confirmando aspectos da teoria de Pierre Bourdieu, destacados por Cláudio Nogueira e Maria Alice Nogueira (2002), estes indivíduos em geral atribuem maior valor simbólico ao trabalho (seus empregos) do que ao investimento intelectual, vendo na ação remunerada a possibilidade efetiva de mobilidade dentro das classes sociais econômicas.

Assim, a maioria dos alunos compreende a graduação como uma forma de acessar vagas no mercado, tanto no setor público quanto no privado. Mais recentemente, dentro da lógica do empreendedorismo enquanto solução para a crescente redução das vagas de emprego. Na lógica do capitalismo internacional, o trabalhador é culpabilizado pelo desemprego e suas consequências. (FORRESTER, 1997).

Discursos como empregabilidade e empreendedorismo surgem como possibilidades de superação dos altos índices de desemprego sem que, em hipótese alguma, estabeleça uma crítica à organização e distribuição das benesses da produção capitalista.

Assim, reproduzimos aqui neste relato a questão fundamental da perspectiva exposta por muitos alunos: na hora de acessar uma vaga de emprego ou de prestar concurso público, qual o papel efetivo da Sociologia e suas reflexões desnaturalizantes? O primeiro desafio que tive de enfrentar enquanto professor de Sociologia foi o de “convencer” os estudantes de que a Sociologia não só garante uma reflexão crítica da estrutura e funcionamento da sociedade mas também possibilita certas habilidades para a inserção efetiva no mercado de trabalho.

Iniciei minhas atividades como professor na educação superior no ano de 2013 e já no segundo período do mesmo ano escrevi um texto de apresentação da disciplina relacionando a Sociologia com o mercado de trabalho especialmente no que concerne aos novos modelos de produção. A ideia fundamental é aproximar o educando com reflexões políticas, históricas e culturais a partir do caminho que eles buscam no ensino superior: o mercado de trabalho.

O teor do texto girava em torno das mudanças das relações e formas do trabalho, passando pela produção em série do fordismo/taylorismo, pela produção ultra tecnológica das sociedades “pós-modernas”, que exigem um trabalhador antenado ao multiculturalismo e à gestão da diversidade nas organizações, mesmo que a contragosto das instituições e dos aparelhos ideológicos do capitalismo internacional.

Nesse ponto, destaco o avanço do conservadorismo político-cultural e de sua ideologia nas instituições sociais. Percebe-se isso no golpe político de 2016 no Brasil, na eleição do empresário Donald Trump para presidente dos Estados Unidos da América; na desconstrução simbólica do pensamento de esquerda nas redes sociais e nos movimentos de massa; na ascensão midiática de candidatos e movimentos de massa conservadores violentos das diversas formas; na marcha neonazista nos Estados Unidos; no ataque a espaços religiosos de matriz africana no Brasil... Nesse contexto, um número crescente de educandos passa a contestar a capacidade crítica da Sociologia, colocando-a como instrumento ideológico da esquerda e, por isso, incapaz de explicar a realidade.

Assim, torna-se um imperativo repensar a ligação da Sociologia com a realidade social. No ano 2017, o ensino de Sociologia nessa instituição se orientou para uma ligação com “a prática social”, conceito que, para os educandos, significa mostrar números, fatos, ligações, notícias de jornais, vídeos das redes sociais e outras informações factuais e disponíveis em seus *smartphones*.

A discussão sobre o papel da mulher na lógica colonial e as influências desta lógica na estrutura social moderna, dentro das discussões interconectadas entre raça/gênero/classe social passa pelo crivo da dúvida na perspectiva dos educandos ao associarem tais discussões a uma ideologia da esquerda e não uma marca de fatos históricos e sociais.

A massa, orientada pela ideia da pós-verdade e por opiniões compartilhadas, parte do pressuposto de que não há machismo; que feminicídio é apenas um nome diferente para homicídio e, principalmente, que os contextos históricos de construção do Brasil foram superados, cabendo aos indivíduos superar as dificuldades sociais e vencer, o que significa internalizar os valores do capitalismo e ter capacidade de adquirir bens à revelia de suas necessidades.

É preciso apontar com gráficos, números, imagens, vídeos que as mulheres são mortas por seus companheiros, dentro de casa. E, mesmo assim, ouvem-se frases como: “mulher gosta de apanhar”, “homens morrem mais por violência do que mulheres e não existem leis específicas para homens”, dentre outras. Não é possível, ao menos neste relato, concluir se os debates desta natureza desenvolvidos em sala de aula são efetivos nas desconstruções de pensamentos gerais frente ao imperativo das redes sociais na construção de “opiniões verdadeiras” dos educandos, cabendo a necessidade de uma pesquisa que responda a essa pergunta.

Ainda sobre o perfil discente, o site *Qedu*² apresenta o coeficiente de aprendizado em português (leitura e interpretação de textos) e matemática (operações básicas e raciocínio lógico) de alunos da rede estadual e municipal. Ao chegar ao nono ano, 13% dos educandos possuem a competência mínima de matemática e 31% de português.

Esses dados mostram que quase dois terços dos educandos que adentram no ensino superior possuem uma capacidade limitada de interpretação de textos, competência fundamental para realizar leituras densas e análises sociológicas. Ainda sobre a formação do educando e a partir do site *Qedu*, o coeficiente de leitura e interpretação de texto dos alunos que terminam o ensino médio no estado de Rondônia é de 193,95, sendo o recomendado pelo IDEB é de 425 ao encerrar essa série do ensino básico.

Soma-se isso ao baixo número de professores formados em Ciências Sociais/Sociologia que atuam em sala de aula na educação básica. Entre 2012 e 2017 foram abertas apenas 11 vagas para

² Disponível em: <<http://www.Qedu.org.br/estado/122-rondonia/aprendizado>>. Acesso em: 08 de junho de 2018.

atender toda a rede estadual de Rondônia. A ausência da disciplina no currículo do ensino médio representa uma lacuna grande na formação crítica dos estudantes.

Esses aspectos somam na construção da posição inferior da Sociologia e seus saberes no imaginário do educando. Assim, o educando confia em outras fontes na construção de suas perspectivas histórico-sociais; tem dificuldades formativas na educação básica e as possibilidades educativas da disciplina se tornam escassas ou dificultosas. Estas características se repetem não apenas no local onde são desenvolvidas essas reflexões, mas podem se configurar em elementos normais na história do ensino dessa disciplina.

MUDANÇAS CURRICULARES E METODOLÓGICAS

O objetivo desta parte do relato é descrever a mudança curricular e metodológica da disciplina de Sociologia e outras que dialogam com saberes sociológicos ou que possuam em seu bojo discussões e metodologias que partem da análise sociológica.

Como já relatado, a primeira experiência (ANDRADE; TODA, 2017) em ensino de Sociologia se deu na modalidade semipresencial, no ano de 2013 e funcionando da seguinte maneira: dois encontros presenciais de duas horas e uma avaliação escrita de quatro horas, sendo as demais horas realizadas por mediação tecnológica. Este aspecto da disciplina rompeu com o aspecto formativo: o curso de Ciências Sociais na Universidade Federal de Rondônia, estava focado no ensino presencial da disciplina, especialmente para a educação básica. Entretanto, a compreensão era que a Sociologia, enquanto disciplina, tinha como objetivo romper com as naturalizações sociais e com essa perspectiva foram tratadas as horas presenciais e a distância.

Serão apresentados a seguir alguns apontamentos sobre o ensino de Sociologia na modalidade à distância ou mediada pela tecnologia:

Os alunos não participavam dos encontros presenciais, tendo a presença mínima, uma aula das duas presenciais. Plagiavam as atividades a distância e ao serem detectados era-lhes atribuída nota zero, causando alto índice de reprovação. Os alunos não dialogavam com o professor e eventualmente expunham suas críticas à modalidade e/ou à disciplina enquanto “algo inútil” para sua formação, apenas “uma forma de arrancar dinheiro”. O guia de estudos, escrito por um professor anterior, tinha falhas fundamentais no que tange ao ensino de Sociologia, sendo sua preocupação principal a história da Sociologia ao invés de debater aspectos do tecido social. Cabe ressaltar que o guia de estudos é o elemento didático que media pontos chave da disciplina. É por este que as atividades avaliativas, aulas presenciais, vídeos extras e avaliação escrita são

desenvolvidos. O guia de estudos tinha um capítulo dedicado à origem da Sociologia, três dedicados ao trabalho (na idade antiga, medieval e contemporânea) e um capítulo dedicado a cada um dos clássicos (Marx, Durkheim e Weber).

No ano 2014, reescrevi o guia de estudos, focando em outros temas: um capítulo introdutório intitulado “O que é Sociologia: História e teorias iniciais”; três capítulos com conceitos fundamentais dos clássicos Marx, Durkheim e Weber; um capítulo sobre intelectuais e sociedade a partir de Gramsci, Apple e Antônio Máximo; um capítulo sobre indústria cultural e sociedade, assim como as aplicações da cultura de massas e o poder; um capítulo sobre história e cultura afro-brasileira e indígena, além de uma perspectiva sobre o olhar do colonizador sobre tais culturas/raças. Assim, pelo menos do ponto de vista do guia de estudos, os debates que os educandos foram orientados a realizar tinham maior adesão à realidade social, falando de política, cultura de massas e racismo/etnocentrismo.

Com tais mudanças, algumas reflexões foram realizadas pelos educandos, resultando em um índice maior de aprovação na disciplina. Entretanto, os alunos em geral continuavam boicotando a disciplina e muitos reprovando sistematicamente. No ano 2015 a disciplina passou a ser ofertada de forma presencial para alguns cursos, como Ciências Contábeis e, posteriormente, Arquitetura e Urbanismo com o nome de Estudos Socioantropológicos. A disciplina possuía carga horária de 80 horas e a seguinte ementa:

Conceitos e princípios da sociologia e da antropologia. A evolução da humanidade: aspectos biológicos, sociais e culturais. Teoria antropológica. Teoria sociológica. Cultura e sociedade. Relações sociais: os indivíduos e os grupos sociais. A vida em sociedade: democracia, globalização e o desenvolvimento. Conflitos sociais. Estudos das relações étnico-raciais, cultura afro-brasileira e africana (Centro Universitário São Lucas. Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis: 2015, p. 78).

A ementa generalista possibilitou o desenvolvimento de muitos debates que já estavam dispostos no ensino semipresencial, como cultura de massas, intelectuais e poder, racismo e etnocentrismo, além de debater questões como desigualdade social, violência de gênero, direitos humanos, religiosidades indígenas e africanas, dentre outras. Essas mudanças, do ponto de vista teórico e da modalidade de ensino, possibilitaram respostas quase automáticas com relação ao aprendizado dos educandos, além de debates presenciais onde se podiam expor as opiniões e impressões de educandos e do docente.

A partir do ano 2016, as disciplinas de formação humana – Ética, Filosofia, Antropologia e Sociologia – na modalidade semipresencial e Estudos Sócioantropológicos – na modalidade presencial – passaram por transformações de conteúdo e de metodologias. As disciplinas se

configuram da seguinte forma: Sociologia e Antropologia (para o curso de Arquitetura e Urbanismo), Sociologia das Organizações (para o curso de Ciências Contábeis), Sociologia Jurídica (para o curso de Direito) e Diversidade Humana (para os demais cursos da instituição).

A disciplina Diversidade Humana tem pontos positivos e problemáticos. Com apenas quarenta horas, a disciplina propõe debater assuntos inerentes à Filosofia, Sociologia e Antropologia, em seus fundamentos teóricos e objetos de análise, sendo inviável do ponto de vista didático. O ponto positivo são os diálogos intersaberes/metodologias que ocorriam na práxis em sala de aula. Saberes antropológicos eram utilizados em conjunto com saberes filosóficos no intuito de perceber as nuances de certos fenômenos sociais.

No ano 2017 a disciplina passou por reformulações e deixou de se basear em fundamentos de Sociologia, Antropologia e Filosofia para ter aspectos mais incisivos que serão analisados pela Sociologia e Antropologia:

Princípios da diversidade cultural e humana. Miscigenação étnico racial, diversidade cultural e sua influência na construção social e histórica do Brasil. História e Cultura afro-brasileira e indígena. Desigualdades que atingem historicamente grupos sociais, em especial: afrodescendentes e indígenas. As definições étnico-raciais e as políticas de ação afirmativa. Cidadania, valores éticos, inclusão e responsabilidade social. Fundamentos dos Direitos Humanos e sociedade. Relações Sociais e Integração com o meio ambiente. Políticas de educação ambiental e formação social. Sustentabilidade e cidadania (Centro Universitário São Lucas. Projeto Político Pedagógico do Curso de Administração, UNISL, 2016, p. 82).

Cabe ressaltar que, a partir dessa nova ementa, a carga horária aumentou de quarenta para oitenta horas, possibilitando maior tempo de contato com os educandos, sendo uma parte dessa carga horária desenvolvida com projetos, tais como escrita de jornal (em grupo), artigos científicos (em duplas) ou ensaios críticos (individualmente).

Desde a modalidade semipresencial, passando pela modalidade totalmente presencial até a volta do modelo semipresencial ou, mais recentemente, a distância, a Sociologia e seus saberes se encontram presentes nos trajetos formativos dos educandos, com sua potencialidade sendo aplicada em maior ou menor escala de acordo com as vicissitudes da sala de aula e do constructo educativo: currículos, docentes, discentes, gestores educacionais, dentre outros. Assim, independente da modalidade, a disciplina deve estar presente e buscar seus objetivos pedagógicos e políticos na formação dos educandos.

POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS

Uma discussão fundamental se atrela ao pensamento de Theodor Adorno sobre a “educação em tempo de barbárie”. Ele menciona a ausência das relações humanitárias que levam às ações de extermínio e segregação de outros seres humanos (ADORNO, 1995) e como a educação pode orientar as sociedades para que outros genocídios como Auschwitz não voltem a ocorrer. Acredito no papel central da Sociologia e outras Ciências Humanas/Filosofias/Saberes na construção de uma sociedade para todos. Com o fim da ditadura militar no Brasil, começa-se a pensar a construção de uma sociedade democrática a partir do esforço popular, daquela parte da população que aprendeu a lutar por seus direitos enquanto os ditadores perdiam seu poder gradualmente, como por exemplo, nas eleições para governadores nos estados. Assim, pensava-se que a sociedade responderia à possibilidade de vivermos juntos em nossas diferenças, tendo as Ciências Sociais como aporte para os multi e interculturalismos étnicos, raciais e políticos.

Entretanto, embora tentemos resistir à barbárie, não podemos esquecer que pouco a pouco elementos do capital internacional e imperialista se fundamentam na precarização de direitos sociais e ambientais para o aumento efetivo do lucro. Transformam a crise em uma forma de alimentar as interações sociais que giram em torno do capital e na educação isso representa uma formação apenas para o trabalho.

Nessa perspectiva, compreendemos o interesse do capital em naturalizar o ódio. Diante da crise econômica e política, as forças conservadoras buscam passar às massas um sentido de normalidade e ensinam, nas escolas e faculdades, que a competição é algo saudável e que a meritocracia é justa. Verifica-se também um forte controle cultural e moral. Assim, quando Trump afirma que apenas a religião cristã deve ser ensinada nas escolas, ele ganha um apoio que vai além da crise econômica, é um apoio moral. O mesmo se pode dizer sobre o apoio das “bancadas da bala/rural/bancária” com a “bancada da bíblia” no Brasil: uma parte se certifica de lucrar com a crise e a outra de manter a massa calma, pois há uma “luta pela moral”.

É nesse contexto e a partir dos elementos curriculares e perfil discente que o ensino de Sociologia e outros saberes sociais são desenvolvidos na instituição em análise, refletindo sobre as possibilidades de crítica das crises sociais ao passo que há interesses em naturalizá-las.

Pelo que se pode concluir, mesmo com carga horária reduzida e com essa “onda conservadora” nas salas de aula é ainda mais necessário estabelecer debates críticos. O que a experiência em sala de aula diz é que as mulheres, negros, LGBTs e outras minorias conseguem debater as violências que sofrem por senti-las “na carne” e mesmo com o discurso da resistência enfraquecido pelo combate ao esquerdismo essas experiências se aproximam das teorias dialogadas pelo professor de Sociologia.

Para finalizar, afirmo que é preciso repensar o ensino de Sociologia e outras Ciências Humanas/Sociais frente à ascensão de velhos atores antes escondidos nos subsolos das cidades e do campo e se espera que as reflexões deste relato de experiência possam contribuir minimamente para o debate que não se encerra aqui, mas deve ir para os seminários, plenárias e especialmente para o cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: *Palavras e sinais. Modelos críticos 2*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

ANDRADE, Rafael Ademir Oliveira de, TODA, Daniela Tissuya Silva. Aprendizagem, Avaliação e Percepção dos educandos na disciplina Sociologia na modalidade semipresencial. *Revista Café com Sociologia*, Volume 06, n. 02, mai/jul, 2017.

BRASIL. Qedu - Coeficiente de Aprendizado Rondônia na Prova Brasil 2015. Disponível em <http://www.Qedu.org.br/estado/122-rondonia/aprendizado>, acessado em 29 de setembro de 2017.

CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO LUCAS. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Administração*. Porto Velho: UNISL, 2016.

_____. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis*. Porto Velho: UNISL, 2015.

FORRESTER, Liliane. *O Horror Econômico*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins, NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 78, abril/2002.

ORTEGA Y GASSET, José. *A Rebelião das Massas*. Tradução Marylene Pinto Michael. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Recebido em: 22 de dezembro de 2017

Aceito em: 05 de março de 2018



RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ENSINO DE SOCIOLOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ CAMPUS PARNAÍBA

Radamés Mesquita Rogério¹

Resumo

O ensino de sociologia no ensino médio possui problemáticas que, embora não lhe sejam exclusivas, são acentuadas em relação a outras disciplinas, como o problema da pouca presença de professores formados em ciências sociais ou sociologia. Outro problema, que também não é exclusivo, mas é proeminente, é a questão da formação para a docência pouco destacada nas licenciaturas, estando estas permeadas por uma cultura bacharelesca. Diante deste cenário é preciso empreender ações que possam ajudar a reverter o quadro e foi nesse sentido que surgiu o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de Sociologia - LEPES na Universidade Estadual do Piauí no Campus Parnaíba em 2016. O presente artigo visa apresentar a experiência do LEPES, refletindo sobre como ele se insere na tentativa de mediar os problemas supracitados, na formação do futuro professor de sociologia do ensino médio, assim como na falta de conhecimento específico da matéria por parte dos professores que já atuam no ensino médio.

Palavras-chave: Ensino de sociologia. Formação docente. Ensino médio. Prática docente.

RELATION OF EXPERIENCE ON THE LABORATORY OF STUDIES AND RESEARCH IN TEACHING OF SOCIOLOGY OF THE STATE UNIVERSITY OF PIAUÍ CAMPUS PARNAÍBA

Abstract

The teaching of sociology in high school has problems that, although not exclusive to it, are accentuated in relation to other disciplines as the problem of the little presence of teachers trained in social sciences or sociology. Another problem, which is also not exclusive, but it is proeminente, is the the lack of emphasis given to teacher training in undergraduate degrees due to a baccalaureate culture. Facing this scenario, it is necessary to take actions that may help to reverse the picture and it was in this sense that the Laboratory of Studies and Research in Teaching of Sociology - LEPES was born at the State University of Piauí at Campus Parnaíba in

¹ Professor adjunto da Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Doutor e Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). *E-mail:* [http://rm_rogerio@yahoo.com.br](mailto:rm_rogerio@yahoo.com.br)

2016. This article aims to present the experience of LEPES, it reflects on how this laboratory studies the issues presented above. It is intended here to analyze how LEPES works the training of the professor of sociology as well as to analyze the lack of knowledge about sociology by teachers who already teach this discipline.

Key-words: Teaching Sociology. Teacher training. High Schools. Teaching practice.

INTRODUÇÃO

A sociologia sofreu, no Brasil, com uma história cheia de idas e vindas² do ponto de vista de sua adoção no currículo escolar. Desde antes de sua incorporação definitiva ao currículo (Lei 11.684/2008), vem-se debatendo sobre seu conteúdo, método, material didático, enfim, sentidos e práticas, de forma que há muito o que se fazer no tocante ao desenvolvimento da disciplina na escola brasileira. São apenas dez anos desde seu último processo de obrigatoriedade, o que nos leva a constatar que ainda estamos diante de uma “tela, quase, em branco”.

A escola brasileira padece do problema da ausência de professores com formação específica nas áreas em que ensinam. De acordo com o movimento Todos Pela Educação (a partir das informações do Censo Escolar 2015) 46,2% dos 494.824 docentes do ensino médio não têm formação em todas as disciplinas que lecionam e na sociologia o quadro não é diferente. É em consonância com esse quadro de defasagem de professores formados em sociologia, aliado à obrigatoriedade da disciplina, que nasce o curso de licenciatura em ciências sociais da Universidade Estadual do Piauí, doravante UESPI, de Parnaíba no ano de 2013, buscando qualificar o corpo docente de professores do ensino médio não só da cidade, como da região.

Três anos após a criação do curso, em 2016, fomos transferidos do Campus Torquato Neto em Teresina para o Campus Alexandre Alves de Oliveira em Parnaíba e, tão logo chegamos ao campus, fundamos o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de Sociologia. Esse artigo visa relatar a experiência que estamos tendo à frente da coordenação do Laboratório, doravante LEPES, que surgiu em 2016 para não só ampliar o enfoque na formação do futuro docente de sociologia no ensino médio no âmbito do curso de ciências sociais da UESPI de Parnaíba, como também para oferecer formação continuada àqueles que já atuam como professores de sociologia, normalmente formados em outros cursos.

² Simone Meucci (2015, p. 252) aponta que a “Sociologia escolar nasceu no Brasil antes de seu surgimento na universidade”, sendo o ano de 1925 um marco de sua institucionalização nas escolas, quando é introduzida no programa de ensino do Colégio Pedro II, bem como devido a Reforma Rocha Vaz. Sua presença é fortalecida com a Lei Francisco Campos, Lei nº 19.890, de 1931, mas a manutenção da obrigatoriedade só ocorreu até 1942. Nas décadas seguintes a sociologia sofrerá com idas e vindas no ensino médio, somente vindo a alcançar novamente o nível de disciplina obrigatório no século posterior já em 2008.

Assim, no primeiro momento, iremos refletir sobre a problemática da formação do professor de sociologia do ensino médio mostrando que a formação de licenciatura em ciências sociais no Brasil tem uma ampla tendência a ser bacharelesca e o curso de licenciatura em ciências sociais da UESPI não foge à regra.

Depois, iremos passar ao relato da experiência propriamente dita com o LEPES, refletindo sobre os fatores motivadores do surgimento do laboratório, demonstrando sua metodologia de trabalho, seus objetivos, tratando das atividades desenvolvidas ao longo dos últimos dois anos e os resultados alcançados pelo grupo.

Por fim, iremos apresentar o trabalho atual junto ao LEPES no esforço de propiciar uma formação de qualidade aos professores de sociologia (atuais e futuros) do ensino médio de Parnaíba e região.

1. A PROBLEMÁTICA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO

Desde que chegamos ao Campus Alexandre Alves de Oliveira em Parnaíba, podemos constatar a necessidade de enfatizar a formação para a docência, no curso de licenciatura em ciências sociais. Essa constatação surgiu, muitas vezes, através de diálogos com os estudantes. Quando falamos de formação para a docência, estamos falando do direcionamento do curso para a preparação do professor que pode se dar não só no currículo oficial, na grade curricular do curso, como também no currículo prático, nas atividades cotidianas em sala de aula - das atividades de avaliação aos debates.

Não é nenhuma novidade a problemática da formação docente no campo das ciências sociais conforme podemos ver a partir das pesquisas e reflexões de autores como Anita Handfas (2012), Amaury Moraes (2008; 2013) e Ileizi Silva (2007), Diogo Sousa *et al* (2015), Amurabi Oliveira (2015), Jordânia Souza *et al* (2015) que são alguns de muitos exemplos.

O quadro que temos diante de nós, no que diz respeito à formação do professor de sociologia no ensino médio, é de desvalorização da atividade docente em detrimento da valorização da atividade de pesquisa. Os já citados momentos de ausência e presença da disciplina do currículo escolar dificultou a formação de uma comunidade docente de professores de sociologia no país, o amadurecimento da disciplina do ponto de vista didático e conteudístico, assim como a ausência de foco na formação do professor para o ensino médio, levando as

universidades a mirarem a formação do pesquisador ou do professor universitário, também, obrigatoriamente, pesquisador.

Embora a obrigatoriedade, em 2008, tenha trazido mudanças nesse quadro com o crescimento da oferta de cursos de licenciatura em ciências sociais, assim como o aumento da produção de pesquisas sobre o ensino de sociologia no ensino médio e de congressos sobre o mesmo tema, o quadro de deficiência na formação do docente em sociologia para o ensino médio não se alterou muito devido ao, dentre outras coisas, peso da tradição bacharelesca dos cursos de ciências sociais.

Para demonstrar isso, citamos a pesquisa de Sousa et al (2015), que aponta que dos 68 cursos de Ciências Sociais, identificados à época do estudo, em 50 são ofertados ao mesmo tempo a licenciatura e o bacharelado. Anita Handfas (2009; 2012) já havia alertado para o fato de que este modelo formativo é o pior dos três possíveis³, tendo em vista que se constrói em seu interior uma hierarquização entre bacharelado e licenciatura onde o primeiro é valorizado em detrimento do segundo, devido ao status elevado do pesquisador ou futuro discente de mestrado e doutorado e o seu oposto em relação àqueles que atuarão no ensino médio. Para a autora

É verdade que na formação acadêmica existente em nossas universidades, podemos identificar uma tendência a supervalorizar o bacharelado em detrimento da licenciatura e isso certamente se dá em função da própria desvalorização do papel do professor. Vale dizer que tal desvalorização é uma das formas de manifestação do papel que é conferido ao professor na sociedade brasileira, decorrente da nossa própria formação social e do processo de escolarização que aqui se deu. Portanto, do ponto de vista dos conteúdos curriculares dos cursos de formação, devem ser criados mecanismos de modo a superar essa dicotomia, elaborando currículos que articulem a dimensão teórica e prática inerente à formação do professor. (HANDFAS, 2009, p. 190).

Esclareçamos algo importante: não estamos defendendo que o curso de ciências sociais não tenha que ter esmero pela teoria e pela pesquisa, até porque entendemos que é essencial para a prática docente o domínio não só da teoria nas três áreas que compõem as ciências sociais, a saber, antropologia, ciência política e sociologia, como também dos métodos de pesquisa. A teoria é a base da prática docente porque sem o seu domínio o professor corre sério risco de não conseguir dialogar criticamente com o senso comum, fazendo cair por terra o potencial que a disciplina tem de aprofundar a capacidade crítica-reflexiva do aluno. Por sua vez, o domínio das técnicas de pesquisa é muito importante para a prática docente, porque elas estão indubitavelmente ligadas ao

³ Handfas (2009; 2012) aponta três modelos formativos em Ciências Sociais: 1. O primeiro é aquele conhecido como “3+1” onde o aluno cursa o bacharelado em seu curso de origem até o 5º período e cursa as disciplinas pedagógicas na Faculdade de Educação, obtendo, ao final, o diploma de licenciado; 2. No segundo modelo, bacharelado e licenciatura são integrados de forma que o aluno deve integralizar seu currículo com as disciplinas necessárias para a conclusão de um deles; 3. O terceiro modelo dispõe de dois cursos distintos, a licenciatura em Ciências Sociais e o bacharelado em Ciências Sociais.

saber-fazer da ciência em questão, pois não há ciência sem técnicas de pesquisa. Acrescente-se ainda, especialmente para o caso da disciplina de sociologia, o potencial que a pesquisa tem de envolver os alunos numa atividade que os leve de forma mais direta e prática ao âmago do fazer científico contribuindo para formação destes⁴.

Feita a ressalva, voltamos ao argumento: nossos alunos não sentem que estão sendo preparados para a experiência em sala de aula⁵. Em nossas experiências na ministração das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, é costumeiro nos depararmos com o espanto por parte dos alunos da realidade da sala de aula.

O espaço aqui é diminuto para se discutir a dimensão da capacidade que um curso tem de preparar o aluno para as diversas práticas possíveis de sua futura profissão, assim frise-se que não estamos ingenuamente imaginando a possibilidade de elaborarmos um curso capaz de preparar totalmente o aluno para a “realidade da sala de aula”, pois é muito provável que isso não seja possível, mas o que estamos a problematizar aqui é a necessidade de direcionarmos esforços para preparar o aluno para a prática docente em um curso de licenciatura.

É nesse contexto que surge o LEPES, sobre o qual passaremos a falar agora.

2 LEPES: HISTÓRIA, FATORES MOTIVADORES E RESULTADOS ALCANÇADOS

A primeira motivação para a organização de um laboratório voltado para o ensino de sociologia no ensino médio foi esta relatada agora, a saber, os reclames dos alunos do curso de que não havia um direcionamento para a formação da prática docente em nosso curso. A segunda motivação, e não menos importante, foi o fato de que a maioria dos professores de sociologia no ensino médio não são formados em ciências sociais, realidade que acreditávamos também ocorrer em Parnaíba, algo que pudemos comprovar posteriormente através de uma pesquisa da qual falaremos a frente.

Assim, antes de pensar em organizar o LEPES, resolvemos colocar em prática o projeto de extensão “Ciclo de oficinas para professores de sociologia do ensino médio de Parnaíba-PI”. O objetivo desse projeto era propiciar a professores do ensino médio da disciplina de sociologia oficinas práticas onde os aspectos teóricos, epistemológicos e metodológicos dessa ciência seriam

⁴ Esse tópico merece ser melhor explorado em separado, mas não é a nossa proposta nesse artigo.

⁵ Algo facilmente captado na fala dos alunos em nosso campus, mas que merece, entretanto, uma pesquisa específica.

esmiuçados e debatidos, assim como propiciar aos alunos do curso de Ciências Sociais da UESPI a oportunidade de trocar experiências com os professores que já ministravam a disciplina.

Neste sentido, foi realizada uma seleção de alunos para participar do projeto e concorrer à bolsa do Programa Institucional de Bolsas em Extensão Universitária. Oito alunos concorreram e os oito resolveram participar do projeto, mesmo que somente os dois primeiros pudessem almejar bolsa.

A primeira etapa do projeto, previa a realização de um grupo de estudos para preparar os alunos que seriam os ministrantes das oficinas junto aos professores de sociologia do ensino médio. Conforme as reuniões foram ganhando corpo e o grupo ganhando unidade, surgiu a ideia de organizarmos um laboratório, mas entendíamos que precisávamos de mais um professor para a empreitada de coordenação de um laboratório. Assim, convidamos e recebemos uma resposta positiva do Professor Doutor em Sociologia Jonas Henrique de Oliveira também membro do quadro efetivo do curso de ciências sociais da UESPI do Campus de Parnaíba.

Assim nasceu o LEPES, baseado no seguinte tripé: estudo, pesquisa e formação docente. Em consonância com o projeto de extensão, demos continuidade aos estudos sobre a história da sociologia no ensino médio no Brasil, a didática do ensino da disciplina, os principais desafios da docência em sociologia, as representações de alunos e professores sobre a disciplina, dentre outros.

Resolvemos pesquisar outros grupos ou laboratórios de ensino de sociologia pelo Brasil afora para conhecer o trabalho desses grupos e buscar futuras parcerias, nesse momento, nos deparamos com o Laboratório de Ensino de Sociologia (LES) da Universidade de São Paulo e nos chamou a atenção, dentre outras coisas, o material disponibilizado no site em forma de roteiros de atividades didáticas. Sobreveio em nós a ideia de produzirmos planos de aula para disponibilizarmos para professores do ensino médio e alunos dos cursos de ciências sociais através de site⁶, assim, passamos a estudar esses roteiros de atividades didáticas do LES, passando, posteriormente, à produção de nossos próprios planos de aula.

De lá para cá, produzimos oito roteiros de aula sobre temas diversos como: relativismo cultural, populações indígenas, identidade e clássicos da sociologia. Desta forma, acrescentamos outro elemento ao tripé estudo, pesquisa, formação docente: a produção de material didático.

Quanto às oficinas, ao longo desses dois anos não conseguimos realiza-las devido à dificuldade de articulação junto aos professores de ensino médio. Não conseguimos convencê-los a irem à universidade, mas não desistimos do projeto, de forma que ele está sendo reformulado e

⁶ O grupo ainda não possui um site porque preferimos esperar a construção do site da UESPI de Parnaíba, que está em fase final de construção, para garantir a institucionalidade de nosso site.

agora nós iremos às escolas e também contemplaremos alunos secundaristas como público-alvo de nossas oficinas.

Quanto ao segundo elemento de nosso tripé, a pesquisa, nós orientamos uma pesquisa junto ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC intitulada “Censo dos professores de Sociologia do ensino médio de Parnaíba/Piauí” que contou com a participação do aluno do curso e membro do LEPES Marcos Antônio Bezerra Coqueiro. A pesquisa visava construir o perfil do professor de Sociologia do ensino médio de Parnaíba, auferindo a formação (no ensino superior) desse professor, analisando os impactos de sua formação sobre a ministração da disciplina, estabelecendo também o perfil socioeconômico desse professor.

Foi aplicado um questionário com a predominância de perguntas fechadas, constando, entretanto, também perguntas abertas. Todos os questionários foram aplicados nas escolas em que os professores trabalhavam. Foram entrevistados dezoito professores, tanto de escolas públicas, quanto do setor privado. O critério de seleção do participante da pesquisa era ser, no ano de 2016, professor de sociologia do ensino médio de alguma escola de Parnaíba (sede, ou seja, não pesquisamos os distritos).

A pesquisa apresentou como resultado o seguinte perfil do professor de sociologia do ensino médio de Parnaíba: esse professor era do sexo masculino, se auto identificava como pardo ou mulato, era casado e tinha mais de 32 anos. Tinha renda superior a cinco salários mínimos (mais de R\$ 4.400,00) e morava em casa própria e com outros familiares que não os pais. Ele era graduado em mais de um curso, embora, via de regra, não tivesse formação em ciências sociais (apenas três dos dezoito professores entrevistados tinham formação em ciências sociais – 17%). Tinha especialização, principalmente em docência do ensino superior. Esse professor ministrava aula em duas disciplinas além da sociologia, principalmente filosofia e história, em uma ou duas escolas com carga horária mensal de 40 horas/aula semanal. A carga horária semanal específica de sociologia variava de uma hora/aula a dezoito horas/aula. O professor de sociologia do ensino médio de Parnaíba ministrava aulas dessa disciplina há, no máximo, três anos (ROGÉRIO, 2017).

Outra pesquisa iniciada em 2016, e que terminará em 2018, realizada por nós é intitulada “Perfil socioeconômico/cultural e expectativa sobre a docência do ingressante no curso de licenciatura em ciências sociais da UESPI”. Essa pesquisa visa analisar o ingressante nos cursos de ciências sociais da UESPI (dos cursos de Teresina e Parnaíba), buscando produzir o perfil socioeconômico/cultural e avaliar as expectativas sobre a docência destes estudantes. Assim, buscase refletir sobre: por que os estudantes optam por um curso de licenciatura em ciências sociais?

Essa opção é uma opção pela docência? Como esse estudante vê a docência? Quem é este estudante do ponto de vista social, econômico e cultural?

Essas são algumas perguntas que essa pesquisa visa responder, analisando ingressantes do curso de ciências sociais de Teresina e Parnaíba do triênio 2016-2018. Um objetivo menos audacioso do projeto, mas não menos importante, é oferecer subsídios no futuro ao possível processo de reestruturação do projeto pedagógico do curso, bem como subsidiar políticas de enfrentamento à evasão escolar no curso, pois ao compreendermos melhor quem é esse aluno, poderemos mapear melhor suas deficiências e necessidades, elementos essenciais no combate à evasão escolar.

Está em andamento uma pesquisa do LEPES sobre “As representações dos alunos do ensino médio de Parnaíba sobre a disciplina de sociologia”, pesquisa que pretende entender como os alunos veem a disciplina, a relação desta com as demais disciplinas, sua relevância, seus pontos positivos e negativos.

Para encerrar esse relato sobre a história do LEPES, precisamos falar sobre o evento que promovemos em 2017, chamado I Encontro do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de Sociologia da Universidade Estadual do Piauí que teve como objetivo aprofundar uma discussão atual sobre o ensino de sociologia e trazer para a UESPI professores e palestrantes que agreguem novas discussões de cunho científico aos cursos de licenciatura. Durante três dias, os inscritos puderam participar de palestras, minicursos e apresentação de comunicações que visavam incentivar a produção científica dos alunos e professores do Campus. O encontro contou com a adesão de 150 inscritos.

3 CONCLUSÃO

O ensino de sociologia no ensino médio padece de problemas comuns a outras disciplinas como o despreparo dos professores para a ministração das aulas e muito disso se deve a formação inadequada dos professores, muitas vezes, ministrantes de disciplinas para as quais não se formou⁷. O professor de sociologia normalmente não tem formação em ciências sociais. Bodart e Silva apontam que

⁷ Em momento algum concordamos com a responsabilização do professor pela má qualidade do ensino médio no país, particularmente o público. Os professores enfrentam problemas hercúleos para desempenhar o seu papel de educadores como a desvalorização da profissão representada, por exemplo, pelos baixos salários, a falta de estrutura adequada para a ministração das aulas, a falta ou péssima qualidade do material didático, dentre outros. Mas nesse artigo em especial, nosso foco foi problematizar a formação docente e as implicações de sua ausência ou má qualidade.

[...] de acordo com o censo de 2016 do MEC/INEP, apenas 11,5% dos professores que lecionam a disciplina de Sociologia no Ensino Médio possui formação específica (licenciatura em Ciências Sociais ou Sociologia), sendo o pior resultado dentre as disciplinas desse nível de ensino (2016, p. 204).

Esse processo precisa ser urgentemente revertido, mas acredito que isso não se dará no curto prazo, mesmo que admitamos a urgência, tendo em vista que o processo depende de fatores como: Que os professores que já ministram a disciplina venham a fazer o curso de licenciatura em ciências sociais ou sociologia; E que os egressos do curso adentrem nas escolas secundaristas através de concurso. Nada disso dar-se em curto prazo.

Assim, temos que nos perguntar: o que fazemos enquanto o quadro não é revertido? Uma possível resposta é qualificar os professores que já ministram a disciplina, mesmo que não sejam formados na área.

Essa é uma das motivações principais do LEPES ligada à incipiente preparação para a docência de nosso curso de licenciatura em ciências sociais, bem como a necessidade de desenvolver estudos e pesquisas que possam promover a qualificação dos professores em atividade no ensino médio, tanto da rede pública, quanto privada e possibilitar o diagnóstico do estado da arte do ensino de sociologia no ensino médio em Parnaíba.

Desta forma, buscamos aqui apresentar esse projeto que tem como objetivos: oferecer qualificação continuada aos professores de sociologia do ensino médio da cidade de Parnaíba; promover eventos que coloquem em evidência a sociologia no ensino médio; qualificar os alunos do curso de licenciatura em ciências sociais da UESPI de Parnaíba para a docência no ensino médio; produzir materiais didáticos, bem como desenvolver a metodologia do ensino de sociologia, que possam subsidiar o trabalho dos professores de sociologia do ensino médio; constituição de um acervo bibliográfico para uso dos professores da rede estadual e alunos e professores de licenciaturas em sociologia; desenvolver a pesquisa em ciências sociais voltada para a temática do ensino de sociologia no ensino médio; estimular a troca de informações e experiências entre professores do ensino médio e alunos da licenciatura em ciências sociais.

Como se já não bastasse o quadro “naturalmente” difícil da formação e da prática docente no país, a sociologia enfrenta nesse momento uma reforma no ensino médio perpetrada pelo atual governo, na qual a mesma não tem garantias de sua permanência mais uma vez. Diante de quadros como estes, trabalhos como esses que vimos desenvolvendo, o LEPES, podem parecer sem importância ou sem sentido, mas não é isso que pensamos, pois entendemos que é preciso nos mantermos firmes na busca pelo desenvolvimento da disciplina, mostrando à sociedade e aos gestores da educação que a disciplina de sociologia é relevante para a formação do estudante secundarista. Este, porém, é assunto para outros artigos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Anna C. de Brito. A formação inicial de professores de sociologia e a constituição da profissionalidade docente. *Revista Eletrônica Inter-Legere*, Natal, v.1, n.13, p.163-178, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4170>>. Acesso em: 20 de março de 2018.

BODART, Cristiano das Neves e SILVA, Roniel Sampaio. Um "raio-x" do professor de sociologia brasileiro: condições e percepções. *Estudos de Sociologia*, Recife, n.2, n.22, p.197-233, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235745>>. Acesso em: 20 de março de 2018.

HANDEFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Org.). *A sociologia vai à escola: história, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.

HANDEFAS, Anita. Formação dos professores de sociologia: um debate em aberto. In: HANDEFAS, Anita e MAÇAIRA, Julia P. (Org). *Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica*. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

MORAES, A.C.; TOMAZI, N.D.; GUIMARÃES, E.F. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio: Sociologia*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

MORAES, Amaury César (Coord.). *Sociologia: ensino médio*. Brasília, Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2010. (Coleção explorando o ensino, v.15).

MORAES, Amaury. C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, São Paulo, v.15, n.1, p.05-20, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v15n1/v15n1a01.pdf>>. Acesso em: 20 de março de 2018.

MORAES, Amaury C. O que temos de aprender para ensinar ciências sociais? *Cronos*, Natal, v.8, p.395-402, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/184>>. Acesso em: 20 de março de 2018.

OLIVEIRA, Amurabi. Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v.14, n.31, p.39, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2015v14n31p39>>. Acesso em: 20 de março de 2018.

PLANCHEREL, Alice A. e OLIVEIRA, Evelina A. F. de. *Leituras sobre sociologia no ensino médio*. Macéio: EDUFAL, 2007.

ROGÉRIO, Radamés de M. Censo dos professores de Sociologia do ensino médio de Parnaíba/Piauí. Anais do V Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia no Educação Básica. 23 a 25 de julho de 2017, Universidade de Brasília. Disponível em: <http://www.aconteceeventos.com.br/Anais_ENESEB/listaresumos.htm>. Acesso em: 23 julho de 2017.

SILVA, Ileizi L. F. Os sentidos da formação de professores de sociologia nas licenciaturas em Ciências Sociais no Paraná e a experiência da Universidade Estadual de Londrina– UEL. Comunicação apresentada na mesa redonda Formação de professores e licenciatura nos cursos de ciências sociais, do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, Recife, UFPE/SBS, junho de 2007.

SOUSA, Diego T. et al. A formação de professores de sociologia: o debate sobre os modelos formativos e algumas hipóteses de pesquisa. In: HANDEFAS, Anita, MAÇAIRA, Julia P. e FRAGA, Alexandre B (org.). *Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

SOUZA, Jordânia de A., MARINHO, Noélia N., GAUDENCIO, Júlio C. Ensino e docência: desafios para a formação e atuação de professores de Sociologia/Ciências Sociais. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v.14, n.31, p.63, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2015v14n31p63>>. Acesso em: 20 de março de 2018.

Recebido em: 19 de abril de 2017

Aceito em: 09 de junho de 2018



ENTREVISTA

“SOU PROFESSORA E AMO DEMAIS A MINHA PROFISSÃO” ENTREVISTA COM TÂNIA ELIAS MAGNO DA SILVA¹

Entrevistador: Thiago Ingrassia Pereira²

CABECS: *Por favor, nos conte sobre sua trajetória formativa e profissional: a entrada na área de Ciências Sociais, o interesse pelas questões da Educação e as experiências docentes e de pesquisa ao longo de tua carreira.*

Tânia Elias Magno da Silva: Sou professora Normalista, e iniciei minha vida profissional como professora formada em 1965, na cidade de Alfenas, Minas Gerais. Lecionei inicialmente para o primeiro ano primário (era essa a designação na época) o que me foi muito prazeroso, pois adoro criança e a tarefa de alfabetizar é muito instigadora e gratificante. Em 1966 passei a lecionar também para o curso ginásial e o curso técnico de administração, lecionava Português, fiz um curso ministrado pela Capes na época para me qualificar e como sempre gostei desta matéria, tanto da parte das regras gramaticais com da parte de literatura, não foi muito difícil. Contudo, por pressão da direção da escola fiz o vestibular no ano seguinte para curso de Pedagogia na Faculdade de Filosofia de Guaxupé, em Minas Gerais. Mudei-me para Guaxupé e cursei 02 anos do curso, mas não era exatamente o que queria e desisti. Então voltei para Alfenas e fui trabalhar como Educadora Sanitária em um Posto de Puericultura inaugurado em 1968, chamado Robert Kennedy, que nem

¹ Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo/USP (1973/1976), Mestre (1987) e Doutora (1998) em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Federal de Sergipe. Secretária Executiva da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais - ABECS - 2012, Vice-presidenta da ABECS 2013-2014, Presidenta da ABECS 2014-2016. Entrevista realizada em fevereiro de 2018.

² Bacharel (2006) e Licenciado (2005) em Ciências Sociais, Mestre (2007) e Doutor (2014) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-Doutor (2018) em Educação na Universidade de Lisboa, Portugal. Professor da área de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Federal da Fronteira Sul *Campus* Erechim, RS. Presidente da ABECS 2016-2018.

sei se ainda existe. Para isto fiz estágio em São Paulo na área, no Hospital Infantil Cruzada Pró-Infância e também em um Posto Médico junto a especialistas.

Em 1968, trabalhando como educadora sanitária, resolvi fazer novo vestibular, desta vez para Ciências Sociais, era o curso que queria, pois poderia estudar Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Pense que estávamos em plena ditadura militar e diante do AI5. Em São Paulo, quando fazia meu estágio no hospital, presenciei vários atos políticos e a imediata repressão e isso me animava a ir de encontro ao *status quo*, mas eu precisava entender mais a sociedade. Estava em São Paulo quando houve a invasão da faculdade de Filosofia da Rua Maria Antônia, de onde morava ouvia os tiros e tudo mais, era um cenário de guerra.

Fui estudar na jovem Faculdade de Filosofia da cidade de Machado, também no sul de Minas. Fui redatora do jornal do curso e, apesar das deficiências de professores, tive um bom começo. Estudei Teoria do Estado, que me serviu muito para Ciência Política. No final de 1969, nos mudamos para São Paulo, capital, e me transferi para a Faculdade Sedes Sapiense, que na época ainda não integrada a PUC/SP.

Obviamente a mudança foi muito produtiva tanto em termos de curso como politicamente. Por motivos econômicos, havia me casado com um colega de curso e não tínhamos como pagar mais a faculdade. Em 1970 prestei vestibular para Ciências Sociais na USP, aprovada dei continuidade ao curso. Na época o Bacharelado e a Licenciatura poderiam ser cursados simultaneamente. Eu optei inicialmente em concluir o Bacharelado, pois sempre quis ser Socióloga. Mas precisava trabalhar e consegui ser aprovada numa seleção para estagiários de Ciências Sociais na Secretaria de Ação Social da Prefeitura de São Paulo, onde permaneci por dois anos e meio. Meu marido que conheci no Sedes Sapiense, era meu colega de curso, havia se transferido para a Escola de Sociologia e Política de São Paulo, foram anos difíceis, mas muito proveitosos do ponto de vista político e intelectual.

Em 1973 conclui meu Bacharelado e em 1976 minha Licenciatura, mas já lecionava desde 1970 como Professora contratada tanto na rede privada como pública. Lecionei Estudos de Problemas Brasileiros (EPB), Geografia Humana e História, Educação Moral e Cívica (EMC), tanto no ginásio como no colegial. E, é claro, em EPB e até EMC, nas aulas os conteúdos eram de Sociologia, de Política, Antropologia, etc, introduzíamos realmente a discussão dos problemas brasileiros entre eles o da ditadura. Assim, boicotávamos o sistema por dentro, dando capacidade de crítica aos alunos. Mesmo ainda estudante participei das atividades da Associação dos Sociólogos de São Paulo e depois do Sindicato. Estive na batalha pelo reconhecimento e regulamentação de

nossa profissão, desde o início de 1970. Foram anos muito intensos e proveitosos. Um dia escrevo sobre tudo que vi e vivi.

A escolha do curso foi uma decisão política e intelectual e nunca me arrependi. O magistério já fazia parte de minha formação e escolha. Assim, sou Socióloga e Professora e isto é muito bom. Tenho atuado como Socióloga e como Professora e uma atividade auxilia muito a outra. Em 1979 fiz concurso para a Universidade Federal de Sergipe e passei a integrar o Departamento de Psicologia e Sociologia. O curso de Ciências Sociais só é criado bem depois, assim como o Departamento de Ciências Sociais. Esta é uma história interessante, a luta para criar o curso, que tem início em 1991.

CABECS: *Fale-nos sobre sua militância na defesa da profissão de sociólogo(a) e da docência em sociologia na educação básica. Como avalia o atual estágio de reconhecimento da área profissional das ciências sociais no Brasil?*

Tânia Elias Magno da Silva: Bom, como já disse, estive sempre empenhada na luta pelo reconhecimento e regularização de nossa profissão e ela não se refere apenas ao Bacharel, mas, também ao Licenciado, pois lutar pela regularização da profissão era lutar pela volta do ensino de Sociologia nos cursos de nível médio, afinal este é também nosso campo de trabalho. Imagine que quando ainda estudante nós falávamos que íamos colar grau no DOPS, tal era a restrição para nós e a vigilância e perseguição política na época. Mas nossa profissão em 1980 é reconhecida e regulamentada em 1983, ainda em pleno regime militar!

Nunca lecionei Sociologia na educação básica, pois a disciplina não fazia parte dos currículos escolares, mas a defesa da volta dessa disciplina aos currículos foi uma luta longa e intensa e com muitas idas e vindas e estive participando dela direta e indiretamente desde 1970. No final de 1989 iniciou-se um movimento mais acirrado em termos do retorno da Sociologia ao Ensino Fundamental e Médio. Mas quem realmente levou esta luta adiante com muito empenho foi a Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil – FNSB e justo é destacar o nome de seu ex-presidente o professor Lejeune Xavier, na época conhecido como Mato Grosso (seu estado de origem), que travou uma luta incessante pela causa, claro com a adesão de vários outros companheiros.

No final dos anos de 1990, em um Congresso em Curitiba, este movimento cresceu muito e ganhou mais força. Em 1990 é criado na Universidade Federal de Sergipe o primeiro curso de Ciências Sociais de Sergipe, aliás, o único no Estado até o presente e em 1991 ele começa a funcionar. O curso nasce pautado na Lei 6.888, de 10 de dezembro de 1980, a Portaria Ministerial n. 3230 de 15 de dezembro de 1983 e o Decreto presidencial n. 89.531, de 05 de abril de 1984,

que regulamentou a profissão. Oferecendo conjuntamente as duas habilitações: Bacharelado e Licenciatura, o aluno ingressava e podia cursar as duas modalidades. Em 1997 o curso foi reconhecido pelo Ministério de Educação.

Neste mesmo ano a luta e mobilização pela volta de Sociologia ao ensino médio em todas as escolas do país se intensifica com a apresentação do Projeto de Lei 3.178-B de autoria do Deputado Federal Padre Roque do PT-PR, no entanto, depois de longa tramitação no Congresso Federal, o mesmo sofre o veto do então presidente da República, o Sociólogo Fernando Henrique Cardoso, como a esfarrapada desculpa de que a matéria já estava contemplada pelo artigo 36 da LDB, parágrafo 1, item III, que prevê que “os egressos do ensino médio deve demonstrar “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários para o exercício da cidadania”.

Assim a luta e a mobilização continuam em várias frentes por todo o país, sempre capitaneadas pela FNSB, da qual fazia parte da direção. No entanto, embora esta frente de luta tenha mobilizado muitos professores e ganhado depois de um tempo a adesão e apoio de entidades representativas de Sociologia, como a Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS, a Associação Brasileira de Antropologia – ABA, nunca se deixou de lutar pelo mercado de trabalho para os Sociólogos, buscando ampliar e fazer reconhecer seus campos de atuação específicos. Importante destacar que para isso é necessário que a categoria esteja organizada em sindicatos e associações profissionais e não dispersa. Para isso é importante não confundir a atuação da FNSB com a de entidades de cunho científico como a SBS, por exemplo.

Como está este mercado hoje em dia? Eis um campo que precisa ser mapeado e estudado. Cabe também aos cursos de formação ter essa preocupação para preparar seus egressos para este mercado que se modifica rapidamente, exigindo novas qualificações. Pergunto quais cursos tem tido essa preocupação? Existem alguns estudos, mas são poucos. Outra questão é divulgar ao grande público e estudantes a importância desse profissional. Onde atua e pode atuar. Todos os cursos devem ter isso como prioritário. Outro ponto é buscar abrir campos de estágio para os alunos de Ciências Sociais e estou me referindo aos futuros bacharéis. A nossa profissão ainda é desconhecida da população e, não raro, ainda confundida com Serviço Social por muitas pessoas. É preciso investir nesse esclarecimento, é preciso visitar as escolas, fazer palestras, fazer encontros com essa finalidade. Eu estou falando de fazer propaganda mesmo. Não podemos nos fechar na redoma das universidades e institutos de pesquisa, não podemos limitar nossa formação para o magistério superior.

Veja que não estou me referindo aos Licenciados apenas, estes têm sua profissão de Professor bem definida, embora o campo de trabalho tenha agora sofrido um golpe, mas cabe também a

categoria se manter forte e unida em suas entidades representativas e se mobilizar, este é sem sombras de dúvida o papel da ABECS, defender o ensino de Sociologia no Ensino Médio e lutar não apenas para que este seja ministrado por pessoas devidamente habilitadas, ou seja, Licenciadas na área, como pelo aumento da carga horária e pela qualidade do ensino.

CABECS: *O que pode nos falar sobre seu engajamento na proposta da ABECS? Quais os principais desafios da entidade?*

Tânia Elias Magno da Silva: A formação de uma entidade que pudesse congrega os Docentes de Sociologia, tanto do Ensino Médio como universitários em pé de igualdade, sem fazer a distinção se este é Doutor ou não, e que não fosse confundida ou atuasse como um sindicato, foi uma longa discussão, mas era um desejo de muitos colegas que atuaram na luta pelo reingresso da disciplina Sociologia nos currículos escolares do Ensino Médio em todo o país.

Portanto, meu engajamento esteve presente desde as primeiras discussões. Sou contra o elitismo acadêmico, a ciência tem que ser democratizada e alijando os não Doutores ou Mestres dos encontros e tendo estes poucos fóruns de discussão e debate de suas práticas e experiências, estamos indo de encontro a este princípio. Os alunos que cursam a Licenciatura apenas se queixam que se sentem como se fossem “menos importantes que os futuros Bacharéis”, e veja que esta é uma queixa generalizada.

Um passo muito importante para que a ABECS se concretizasse foi a criação de um GT específico, nos Congressos da SBS, sobre Ensino de Sociologia proposto e coordenado inicialmente pelo prof. Dr. Amaury Moraes da USP. Mas faltava uma entidade que abrisse espaço para debates e diálogos com os Professores do Ensino Médio e Fundamental sem exigir Mestrado e/ou Doutorado, mas que as experiências da sala de aula pudessem ser ouvidas e explanadas e se criasse um espaço de criatividade e conhecimento da realidade das escolas e da forma como a disciplina vem sendo ministrada.

Uma entidade que se voltasse para este público, sem obviamente impedir que Pesquisadores e Docentes das universidades também fizessem parte e trouxessem a sua contribuição, afinal é no espaço universitário que se formam os docentes, portanto a troca de experiência e o diálogo são imprescindíveis entre os docentes. Assim, creio, nasceu a idéia da ABECS. Na verdade, iniciou-se uma discussão e contato via *e-mails* até chegar à concretização de que iríamos criar a entidade. O nome ABECS também foi fruto de intensa troca de ideias e debates. A princípio a proposta era fechar na disciplina Sociologia, mas com o amadurecimento das discussões ganhou a proposta de

ampliar para Ciências Sociais, até porque muito são Licenciados em Ciências Sociais e o conteúdo da disciplina envolve conhecimento de Antropologia e de Ciência Política. Creio que foi uma decisão sábia.

CABECS: *O que poderia ser dito para estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais na atualidade? Vale a pena ser Professor(a)?*

Tânia Elias Magno da Silva: Eu sou suspeita para falar sobre essa questão, pois sou Professora e amo demais a minha profissão. Veja, eu fiz o antigo Curso Normal, portanto me formei Professora e estou no magistério há praticamente 50 anos. Iniciei como professora alfabetizadora (adorava!) e depois lecionei em praticamente todas as séries. Do fundamental ao nível médio, inclusive em cursos Técnicos.

A minha ida ao Ensino Superior só ocorreu em 1979. Sou Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais e, quando me formei no início da década de 1970, a Sociologia apenas era ministrada nos cursos de formação de Professores e em alguns cursos superiores, como Pedagogia, Direito e Serviço Social.

A carreira docente em nível de Ensino Fundamental e Médio é hoje, de modo geral, muito precária em termos salariais e de infraestrutura das escolas. Claro que isto varia de estado para estado, mas a regra geral é lamentável, contudo, ninguém se forma sem passar pela escola e aprender o que é preciso. A escola é um espaço para formar o pensamento crítico e municiar os alunos de condições de autonomia de pensamento. A sociologia proporciona isto.

Portanto, o Professor é um agente de mudança social. Eu digo que deste ponto de vista é a melhor profissão do mundo. Pense na satisfação de ver seus alunos melhorarem seu nível de compreensão da realidade e poderem ganhar espaço na sociedade. Se formarem e serem bons e atuantes profissionais. Eu tenho vários colegas na UFS que foram meus alunos e este é o meu maior orgulho. Assim como encontro ex-alunos que são docentes e excelentes docentes de nível médio, ou estão em outras profissões e conseguiram romper a barreira invisível que existe e impede ou dificulta muito a ascensão de uma grande parcela da população. Se isto não vale a pena, o que vale a pena?

CABECS: *A partir de sua experiência profissional, quais os principais temas que não devem faltar em uma aula de Sociologia no Ensino Médio na atualidade? Em tempos de “Escola sem Partido” como vê a postura necessária do(a) Professor(a) de Sociologia em sala de aula?*

Tânia Elias Magno da Silva: Esta baboseira de “Escola sem Partido” é uma invenção sem fundamento, reflexo do período de retrocessos no país que estamos vivendo, infelizmente. Aliás, há no mundo uma guinada à direita, mas, nada é para sempre, e estes momento são excelentes para separar o *joio do trigo*, para mostrar as contradições do sistema, os avanços e retrocessos, bem como pensar uma saída e a possibilidade de algo novo.

Isto se chama pensamento crítico e este pensamento incomoda algumas pessoas, ou porque ignoram o que seja, ou porque não querem mudar o *status quo* com medo de perderem o que consideram seus privilégios. Em se tratando da nossa sociedade, o Brasil, trazemos a marca da escravidão cravada na mente de muitas pessoas e esta relação senhor/escravo ainda marca nossas relações sociais. A respeito das raízes de nosso conservadorismo, cito, entre outros, Juremir Machado da Silva (2017)³ que discute esta questão e o papel da imprensa por ocasião da Abolição da Escravidão. Mas cabe perguntar, como fez a Escola de Samba Paraíso do Tuiuti neste carnaval (2018): A escravidão foi de fato abolida?

Essa relação presente e passado não pode ser olvidada pelos Professores de Sociologia. Os problemas de hoje são de fato novos? É preciso que a disciplina desacomode os alunos da natural letargia que se encontram, leve-os a refletirem sobre a sua realidade e como tudo está entrelaçado no mundo atual. É preciso talvez, em alguns casos, partir da realidade do próprio aluno, de sua família, de seu bairro, e assim ir mostrando a dialética que movimenta tudo.

Não é fácil compreender a vida social com todas as suas contradições, afinal estamos mergulhados nela e mal enxergamos a nossa volta com discernimento, temos ideias pré-concebidas a nos guiar. A disciplina é um desafio e tem de ser uma aventura na busca do conhecimento. Jovem gosta de desafio e de coisas novas, que lhe tragam o novo, o diferente. Cabe ao Professor fazer isto. Há inúmeros recursos didáticos hoje a disposição do Docente: filmes, músicas, peças de teatro, jogos, fotografias e livros e revistas. Sei que não é toda escola que dispõe de condução para que os alunos façam passeios fora da escola, mas este é um bom recurso também. E, mais do que tudo, que haja uma troca de experiências entre os Docentes sobre suas práticas e temas abordados.

Recebido em: 10 de abril de 2017

Aceito em: 01 de maio de 2018

³ SILVA, Juremir Machado da. **Raízes do conservadorismo brasileiro**: a abolição na imprensa e no imaginário Social. RJ: Civilização Brasileira, 2017.