

FORMAR PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOCIAIS: UMA NECESSIDADE HISTÓRICA E SOCIAL

Maria Valéria Barbosa
Universidade Estadual de São Paulo – Marília

OLAVO PEREIRA SOARES
Universidade Federal de Alfenas

Resumo: O artigo trata dos processos de formação de professores de sociologia. Analisa a inserção da sociologia como disciplina do currículo escolar. Procura demonstrar que se trata de um bom exemplo das disputas no interior do neoliberalismo e que tais disputas interferem nas políticas públicas para a educação, notadamente nos aspectos curriculares e de formação de professores. Tem, por objetivo, explicitar como este contexto dificulta tanto os processos de formação de professores de sociologia quanto a inserção qualitativa da disciplina no cotidiano escolar. A partir de experiências realizadas no interior dos grupos de PIBID da UNESP/Marília, e com a utilização do referencial teórico vinculado à perspectiva histórico-cultural, faz-se a defesa de uma proposta de formação de professores que considere o contexto histórico, social e cultural tanto dos processos formativos quanto da inserção da disciplina no currículo praticado pelas escolas.

Palavras-chave: Ensino de sociologia. PIBID. Neoliberalismo. Perspectiva histórico-cultural.

TRAINING SOCIAL SCIENCES TEACHERS: A HISTORICAL AND SOCIAL NEED

Abstract: The article deals with the processes of sociology teacher training. It analyzes the insertion of sociology as a course unit of the school curriculum. It seeks to demonstrate that this is a good example of disputes within neoliberalism, and that such disputes interfere in public policies for education, especially in the curriculum and teacher training aspects. Its purpose is to explain how this context makes both sociology teacher training processes and the qualitative insertion of the course unit in daily school life difficult. Based on the experiences carried out within the PIBID groups of UNESP/Marília, and with the use of the theoretical framework linked to the historical-cultural perspective, a proposal is made for teacher training that considers the historical, social and cultural context of both the formative processes and the insertion of the course unit in the curriculum practiced by the schools.

Keywords: Sociology teaching. PIBID. Neoliberalism; historical-cultural perspective

Introdução

Desde meados dos anos 1980, nós presenciamos a expansão do neoliberalismo com suas diferentes implicações nos processos econômicos, sociais, culturais e educativos. Ainda que não seja um movimento homogêneo, o neoliberalismo se impõe de diferentes maneiras e artifícios. Se no campo econômico e social a hegemonia se dá no sufocamento de qualquer resquício do 'Estado de bem-estar social', é no campo da cultura e da educação escolar que a ideologia neoliberal procura meios de se impor e de romper drasticamente com os ideais do humanismo, sejam eles de caráter liberal ou socialista.

No campo da cultura, as novas e antigas mídias se encarregam de divulgar os valores neoliberais do individualismo, do hedonismo e do eterno presente. A internet, que poderia ser um espaço de popularização do conhecimento e da cultura passou a ser, em função das redes sociais, um espaço de individualismo exacerbado, no qual exposição e anonimato se confundem com o propósito de ofender e prejudicar. As mídias tradicionais como jornais impressos, a tv e o cinema, divulgam os mesmos valores, visto que mantêm os princípios da hegemonia das grandes corporações, denunciados pelos *frankfurtianos*, mas ainda ativos em nossa sociedade. Não por acaso, há sinais de batalhas cotidianas contra a ideologia neoliberal ocorrendo no campo da cultura, seja no interior da internet ou fora dela. Assim como jornalistas que saíram das grandes redações e criaram *blogs* para divulgar uma imprensa independente, há vários compositores, escritores, músicos e cineastas que se organizam para se defender e opor-se à ideologia neoliberal.

Neste contexto, verifica-se que é na gestão pública da educação escolar que a ideologia neoliberal encontra os principais meios de se tornar ainda mais hegemônica. Isto porque a educação escolar poderia ser um contraponto, uma alternativa à ideologia dominante. Aqui também há um campo em disputa que envolve professores e alunos da educação básica, gestores públicos e políticas curriculares. No Brasil, o retorno do ensino de sociologia ao currículo do ensino médio no ano de 2009 é um exemplo desta disputa, pois, além de explicitar a fragilidade do pacto federativo brasileiro, expôs de forma clara e objetiva visões divergentes e até antagônicas sobre os objetivos da educação escolar.

O retorno da sociologia aos currículos impôs aos sociólogos um debate aprofundado sobre a formação de professores para essa disciplina. Há que se diagnosticar as principais dificuldades que esta área de conhecimento encontra no cotidiano escolar. Professores e pesquisadores

acadêmicos de ciências sociais viram-se na eminência de desvendar as condições de trabalho dos professores das escolas básicas; de relacionar formação específica com pedagógica; de analisar o material didático utilizado nas escolas; de compreender como atuam os profissionais não formados na área, mas que ministram a disciplina. Tudo isto circunscrito à condição de descontinuidade da disciplina no ensino médio, que dificulta ainda mais a compreensão desta realidade.

É partir deste contexto social e político que iremos analisar a formação de professores de sociologia. Em um primeiro momento, vamos apresentar um breve histórico do ensino de sociologia nos currículos das escolas brasileiras, procurando identificar as razões de sua descontinuidade. Posteriormente, apresentamos o que consideramos fundamental para um processo de formação de professores que valorize as capacidades de desenvolvimento humano de professores e alunos.

A sociologia na educação básica: trajetórias e contradições.

No Brasil, a história da sociologia como disciplina no ensino médio¹ tem seu início com o advento da República quando, no governo de Floriano Peixoto, em 1891, o então ministro da educação Benjamim Constant apresentou o Plano Nacional de Educação, onde a disciplina era prevista para todas as escolas (CARVALHO; 2004). Até os tempos atuais sua trajetória no currículo da educação básica é permeada por lutas e embates políticos, ou seja, pela sua inclusão e exclusão nas grades curriculares. A primeira escola a introduzir a sociologia no ensino médio foi o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, sendo Delgado de Carvalho, em 1925, o primeiro professor a lecioná-la (MENDONÇA; 2011).

Em 1928, com as reformas realizadas na educação por Rocha Vaz, a disciplina passa a ser obrigatória no Distrito Federal, atual cidade do Rio de Janeiro e na cidade de Recife, no Estado de Pernambuco. No início da Era Vargas, em 1931 ocorre uma ampliação do ensino de sociologia em todo o país, por iniciativa do ministro da educação Francisco Campos. Porém, em 1942, tendo Gustavo Capanema como ministro da educação, “a obrigatoriedade da disciplina sociologia é retirada dos currículos das escolas secundárias, permanecendo apenas nas Escolas Normais” (CARVALHO, 2004, p.19).

A conjuntura que se seguiu foi marcada por momentos de ditadura e de democracia. A sociologia permaneceu ausente nas escolas de educação básica, exceto nos cursos de formação para o magistério das

séries iniciais. Com o golpe civil-militar de 1964 e com a Lei 5.692 de 1971, o conteúdo da sociologia foi incorporado nas disciplinas de EMC - Educação Moral e Cívica e OSPB - Organização Social e Política do Brasil.

Durante esse período, houve muitas disputas políticas, internas e externas ao regime, o que fez com que deputados estaduais, eleitos em 1978, apresentassem projetos de leis estaduais a favor do retorno da sociologia aos currículos escolares. Algumas dessas leis foram sancionadas localmente, como no caso do Rio Grande do Sul e do Paraná, porém vetadas em outros estados como São Paulo. Neste estado, em particular, com a vitória de Franco Montoro, em 1983, reintroduziu-se a disciplina de sociologia no ensino médio para metade das três mil escolas e, pela primeira vez em 1986, realizou-se concurso para o preenchimento de vinte e nove vagas de professores de sociologia, para todo o estado (CARVALHO; 2004), mesmo considerando que o concurso iria atender um número muito pequeno de escolas.

Em 1989, com o processo de redemocratização, alguns estados, com destaque para Minas Gerais e Rio de Janeiro, inseriram em suas legislações educacionais a obrigatoriedade da disciplina de sociologia. Alguns fizeram concursos e algumas universidades inseriram esses conteúdos em seus vestibulares. Vivia-se um momento de retomada da sociologia como disciplina na educação básica, ainda que fosse como disciplina optativa.

Em 1996, com a aprovação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a sociologia volta a figurar novamente como disciplina na grade curricular. Porém, a lei dá margens para, pelo menos, duas interpretações ao indicar que “ao final do ensino médio o educando demonstre: (...) domínio dos conhecimentos de filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, p.13). Uma primeira interpretação considerava a sociologia e a filosofia como disciplinas curriculares obrigatórias; a segunda interpretação considerava que ambos os conteúdos poderiam ser trabalhados dentro de outras disciplinas, como temas transversais.

Partindo dessas interpretações, os estados do Rio de Janeiro e Paraná colocaram em suas grades curriculares do ensino médio a sociologia como disciplina obrigatória. Porém, o estado de São Paulo, ante-sala da política neoliberal brasileira para a educação, apoiando-se em um parecer elaborado por Guiomar Namó de Mello², o ensino de sociologia manteve-se fora do currículo prescrito como disciplina obrigatória, sendo contemplados alguns conteúdos de forma interdisciplinar.

Como parte dos embates no interior do neoliberalismo, e tendo um novo grupo à frente da política educacional nacional, foi aprovada, em 2006, uma resolução que indica a obrigatoriedade de implantação das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. Este documento destoa de outros documentos como PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais, e o PCN+. Também destoa da proposta curricular do Estado de São Paulo, pois da resolução do governo federal o trabalho didático-pedagógico não está alicerçado apenas na pedagogia das competências e habilidades, mas em conteúdos teóricos para cada disciplina. Finalmente, em 2008 a obrigatoriedade das disciplinas é aprovada pela Lei 11.698 e sancionada pelo presidente da República. No estado de São Paulo a implantação da disciplina só vai ocorrer em 2010, após contestação do CEE (Conselho Estadual de Educação) sobre a competência do governo federal em legislar sobre esta questão.

No que se refere à política educacional do estado de São Paulo, há que se destacar que as diretrizes estão sendo traçadas há mais de vinte anos pelo mesmo grupo intelectual e político que esteve à frente do MEC (Ministério da Educação) durante o período a gestão de Paulo Renato de Souza, marcadamente voltada para a estruturação do MEC nos moldes neoliberais. Atualmente, ao retornar à gestão federal do governo, esse mesmo grupo propôs a reforma do Ensino Médio, que reconfigura sua estrutura e finalidade, pois, mais uma vez, aumenta a carga horária e empobrece o currículo, sobretudo, no que tange aos conteúdos das humanidades. Esta mesma concepção irá guiar a elaboração da BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Em síntese, a disciplina de Sociologia teve a trajetória sempre marcada por períodos de permanência e ausência no currículo da Educação Básica. Depois de cem anos de luta, a Sociologia retorna ao currículo da Educação Básica como disciplina obrigatória, na teoria, com a determinação legal e, na prática, com sua incorporação efetiva a todas as escolas e aos estudantes do Ensino Médio brasileiro.

Do período que dista a obrigatoriedade da disciplina até os dias atuais, houve um grande avanço na produção de material didático-pedagógico, no oferecimento de cursos de licenciatura em Ciências Sociais, na sistematização de experiências exitosas e no desenvolvimento de pesquisas sobre as relações entre a pesquisa sociológica e o ensino de Sociologia.

Podemos destacar destas experiências o seguinte movimento: a realização em âmbito nacional dos debates promovidos no interior da SBS (Sociedade Brasileira de Sociologia) que criou o Grupo de Trabalho sobre

Ensino de Sociologia; o fortalecimento do ENESEB (Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica); a existência de muitos grupos de ensino de Sociologia no interior do PIBID (Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação a Docência).

Ocorre que o fato de estar no currículo não foi garantia de superação dos problemas, pois a disciplina continua enfrentando muitas resistências e, como referido acima, a aprovação da reforma do Ensino Médio recoloca novamente a velha questão: a ênfase em uma formação para os jovens voltada apenas para o conhecimento prático.

Vivendo um período de imposição do neoliberalismo nas políticas públicas de educação, novamente a disciplina de Sociologia recebe os ataques mais diretos. A Lei 13.415/17 que versa sobre a reforma do ensino médio retira novamente a Sociologia do currículo disciplinar. Para evitar desgaste com a opinião pública e com a comunidade de professores e pesquisadores da área, o texto da referida reforma afirma que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente *estudos e práticas* de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017, p. 01. *grifo nosso*). Não conseguimos mensurar o que significam estudos e práticas, mas sabemos que não ter a disciplina na dinâmica curricular é garantia de precariedade na contratação de professores e do efetivo exercício do docente da área.

Esta conjuntura adversa tem por objetivo impor retrocessos nas práticas de ensino de Sociologia bem como nos cursos de formação de professores em Ciências Sociais. Contudo, os avanços alcançados não podem ser negligenciados, tampouco esquecidos. Será necessário resistir e retomar perspectivas fundamentais, quais sejam: manter a defesa da formação plena de professor em Ciências Sociais; pesquisar e produzir metodologias de ensino e materiais didático-pedagógicos de qualidade.

As propostas bem sucedidas que resultaram das experiências realizadas durante a dura trajetória das licenciaturas em ciências sociais, advindas do acúmulo de trabalho realizado em escolas da rede pública e privada, em momentos desfavoráveis e favoráveis à Sociologia devem ser sistematizadas e divulgadas. Tais experiências criaram condições para que o debate sobre a formação do professor de sociologia caminhasse na proposição do professor/pesquisador, e este debate poderá trazer contribuições efetivas à superação da dicotomia bacharelado e licenciatura que ocorre nos cursos de graduação em Ciências Sociais.

As dificuldades enfrentadas pelas licenciaturas em Ciências Sociais e a falta de perspectivas sobre o futuro forjaram uma identidade alternativa para a disciplina, para os cursos de formação e para os

professores. Tal identidade busca seus alicerces na herança dos formadores da sociologia no Brasil, como Florestan Fernandes, Antonio Candido, dentre outros. Muitos cientistas sociais e professores de sociologia da educação básica e do ensino superior construíram resistência em momentos difíceis, fazendo com que a defesa do ensino da disciplina se mantivesse até os dias atuais. Esses professores ocuparam espaços no cenário nacional através da participação em eventos, debates, mobilizações e audiências públicas em defesa da obrigatoriedade da sociologia no currículo da escola básica.

Podemos considerar que, desde o debate realizado por ocasião do I Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954, Florestan Fernandes ao escrever o texto “O ensino de sociologia na escola secundária brasileira” já apresentava os elementos essenciais que justificam o ensino da Sociologia para a formação dos jovens.

O ensino das ciências sociais no curso secundário seria uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre meios e os fins, em qualquer setor da vida social. (FERNANDES; 1954, p. 90).

Além do legado deixado pelos sociológicos clássicos, houve uma forma de luta, muito peculiar, dos cursos de licenciatura em ciências sociais contra a extinção da disciplina no currículo da educação básica e que ocorreu no dia a dia de cada instituição. Consistiu em estar na escola pública enquanto espaço concreto de atuação, tanto para o desenvolvimento dos estágios obrigatórios do licenciando como para desenvolvimento de pesquisas. Estar na escola pública possibilitou descobrir que ela é uma instituição viva, para além das normas legais e com suas contradições, conflitos e avanços. Essas possibilidades de trabalho para as ciências sociais já haviam sido discutidas por Antonio Candido no texto “O papel do estudo sociológico da escola na sociologia educacional”, apresentado no mesmo Congresso de 1954 e que permanecem atuais. (CANDIDO; 1954).

Estas atividades cotidianas nas escolas contribuem para elaborar um conjunto peculiar de materiais para abordar questões e temas das Ciências Sociais, na perspectiva de possibilitar aos alunos o pensamento teórico, a apropriação de conceitos e a compreensão de que não existem verdades absolutas e de que a vida em sociedade nos coloca em contato com diversos discursos de origens e interesses diferentes.

A partir das questões discutidas acima é possível delinear e apontar que a formação do professor pode ocorrer aliando a pesquisa a esta

formação. Seria fazer da escola não só o lócus da docência, mas também da investigação das ciências sociais, proporcionando ao licenciando, em sua formação inicial, a contextualização e desnaturalização de fenômenos sociais manifestos no âmbito pedagógico, bem como se utilizar das ferramentas teóricas e práticas articuladas aos desafios atuais da escola.

A formação de professores de Ciências Sociais: relações entre teoria e prática

No Brasil, a sociologia tem uma trajetória singular e uma identidade diferente das demais disciplinas do currículo escolar. O aspecto positivo dessa diferença reside no fato de que ainda não há cânones, bem como conteúdos pré-concebidos. O desafio é outro: elaborar conteúdos a partir da relação entre conhecimento acadêmico e saber escolar.

No curso de licenciatura em Ciências Sociais da UNESP/Marília, o PIBID tornou-se um espaço fundamental para a articulação entre os saberes que envolvem a prática docente. O grupo do PIBID tornou-se um importante laboratório de práticas escolares de ensino de sociologia. Com a coordenação de pesquisadores das Ciências Sociais com vínculos com as questões de ensino e aprendizagem e que se inserem teoricamente no campo da Teoria Histórico-Cultural, o grupo elaborou alguns passos para a valorização da Sociologia como disciplina escolar, quais sejam: o diagnóstico da realidade escolar, dos estudantes e de suas demandas de conhecimento; o desenvolvimento das atividades tendo por referencial teórico a perspectiva da atividade de ensino (MOURA, 2001; SFORNI, 2004; SOARES, 2008).

Para o diagnóstico foi definido que teriam como objetivo estabelecer diálogos com os estudantes da escola pública para conhecer suas demandas e, assim, propor material didático-pedagógico que conseguisse, ao mesmo tempo, preservar os fundamentos teóricos e dialogar com a realidade destes estudantes. A partir do conhecimento da realidade escolar e das demandas apresentadas pelas escolas, começaram a encaminhar a proposição de práticas pedagógicas de ensino de Sociologia para o ensino médio.

Para conhecer a escola, em especial as turmas em que se ministravam aulas, foram utilizadas duas ferramentas: a análise sociológica da escola e o modelo de diagnóstico que foi denominado de espiral (SILVA, 2011). A análise sociológica consiste em explicitar as

influências e as implicações dos elementos de ordem macro social no cotidiano escolar, que vai para além de uma mera observação, pois implica perceber as nuances de cada espaço e, sobretudo, dos sujeitos sociais que vão conformando este espaço. Esta forma de analisar a escola pode se aproximar do conceito de Dayrell (2001), quando define a escola como espaço sócio-cultural.

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição. (DAYRELL, 2001, p. 136).

O espiral é uma ferramenta de pesquisa que foi desenvolvida no interior do grupo de pesquisa "As implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural", da UNESP/Marília. O método do espiral consiste em apreender as representações e necessidades dos estudantes de cada turma. É um conjunto de questões em aberto a ser respondido de maneira rápida e direta pelo aluno. Constituiu-se numa ferramenta muito eficaz para apreender delinear o perfil do aluno, suas características e demandas, e conseqüentemente, das turmas. Essas informações são essenciais para o planejamento das atividades pedagógicas e para compreender aspectos da subjetividade dos alunos nas suas relações com o conhecimento escolar.

As duas ferramentas de conhecimento da escola e das turmas vão balizando as escolhas das estratégias metodológicas que serão utilizadas em consonância com a proposta curricular das escolas estaduais de São Paulo. O Material elaborado pela SEE/SP - Secretaria de Estado da Educação para subsidiar o currículo, conhecido como Cadernos, não é utilizado na sua integralidade, já que este material apresenta muitos problemas. As atividades propostas são fragmentadas, com pouco subsídio teórico e com ausência de textos conceituais, sobretudo, no Caderno dos alunos. São utilizados também os livros selecionados pelo PNLD - Programa Nacional dos Livros Didáticos, da área de Sociologia, que as escolas escolheram e estão disponíveis a todos os alunos.

Na organização do trabalho na escola o grupo é dividido por sala de aula, no que tange às responsabilidades e um maior cuidado com cada turma. O trabalho em conjunto com os professores de sociologia visava conhecer as necessidades de cada turma e, a partir dessas necessidades, elaborar as atividades didáticas específicas. Para nós, o trabalho coletivo é condição fundamental, pois permite a elaboração de materiais, bem como

a definição de metodologias e práticas de ensino que serão desenvolvidas em cada aula, com discussões que vão aos poucos construindo a intersecção entre teoria e prática. É a partir desta interação que se pode construir a dimensão da formação do professor/pesquisador.

Os projetos desenvolvidos [...] buscaram aprimorar a formação inicial e continuada de professores de Sociologia e foram de extrema importância, pois a melhoria do ensino público no Brasil, principalmente no que se refere à educação básica, significa pensar qual profissional queremos, qual o perfil do professor a ser formado, numa perspectiva de compromisso com a escola pública, que tenha visão crítica da realidade social, aliados com a formação sólida de sua área profissional. Consolida-se, então, a proposição de formar professor pesquisador, com o objetivo de articular a dimensão da pesquisa na formação docente, fazendo da escola não só o lócus da docência, mas também da investigação das Ciências Sociais. Essa perspectiva favorece ao licenciando, em sua formação inicial, a contextualizar e desnaturalizar fenômenos sociais manifestos no âmbito pedagógico com ferramentas teóricas e práticas articuladas aos desafios atuais da escola. Desse modo prepara-se para enfrentar e buscar soluções, imediatas, em médio e longo prazo, para problemas, [...] que se revelam como parte da realidade escolar e desafios permanentes da formação de professores, sobretudo de Ciências Sociais. (BARBOSA; MENDONÇA, 2016, p. 93/94).

Na dimensão do fazer pedagógico, todas as atividades levam em consideração o diagnóstico realizado da escola e de cada turma, em um contínuo diálogo com os estudantes, buscando apreender os seus conhecimentos e necessidades, em consonância com os conteúdos sociológicos a serem ensinados e aprendidos.

Com base na Teoria da Atividade de Leontiev (1978), necessidade/motivo/ações/operações/objetivo, as atividades são organizadas e desenvolvidas. Assim, considera-se que o sujeito aprende a partir do momento que se envolve com a atividade que satisfaça uma de suas necessidades. Quando consegue identificar, no objetivo da atividade, o objeto de satisfação de sua necessidade, ele participa, de modo intencional, ou seja, ele aprende quando estiver em ação, motivado pelo objetivo da aprendizagem. Essa metodologia, juntamente com outros elementos, como os lúdicos, por exemplo, (charges, poesia, música, slides, filmes, imagens), dão sustentação às atividades, propiciando mediações entre o conhecimento real dos estudantes e o conhecimento que ainda não dominam, favorecendo o surgimento de novas necessidades de aprendizagem, que o leva a buscar em novos conteúdos sociológicos.

A partir desse ponto, o método fica mais palpável, devido aos encaminhamentos teóricos e práticos, assim, procede-se – com todas as turmas – sempre da mesma forma: cria-se uma situação problema que é apresentada aos estudantes; quando necessário utiliza-se instrumentos

lúdicos para sensibilizá-los para a temática ou para mediação de algum conhecimento mais complexo que é discutido; pede-se para que os estudantes demonstrem o conhecimento que possuem sobre a situação problema; relaciona esse conhecimento ao conjunto de outros dados fornecidos pelos estudantes, de diferentes formas (questionário, pesquisas sobre o tema, falas e etc.); e inter-relaciona-se o conhecimento trazido pelos estudantes com a matéria que será ministrada e com a realidade concreta dos estudantes; faz-se uma avaliação no intermédio da relação de ensino-aprendizagem e outra ao término das ações previstas.

A elaboração de uma situação problema é que permite desencadear um diálogo com o conteúdo que é necessário ser socializado, apropriado pelos estudantes. Ela é a responsável pela transformação da *necessidade* (de que inicialmente os estudantes não precisam ter consciência) em *motivação*. Quando é apresentado um problema, os estudantes não conseguem resolvê-lo de imediato; terão que intervir na realidade a fim de entender e buscar formas para resolver o problema. Essa é uma das questões mais importantes, pois essa passagem do estado de necessidade, para o estado de motivação é que leva os estudantes a lerem textos, fazerem pesquisas e etc., a fim de resolver o problema posto inicialmente. Outro aspecto importante é perceber o que eles entendiam sobre a temática, e assim apreender elementos do conhecimento prévio e daquilo que os estudantes conhecem a respeito da temática que será desenvolvida.

Da análise do nível de desenvolvimento eminente é que se tem o ponto a partir do qual as *ações* acontecem. Dessa análise é que se pode pensar em atividades menos ou mais complexas de início, sempre tendo o objetivo de que todos os estudantes se apropriem de determinados conhecimentos. O ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem é diferente para cada estudante, pois cada um está em um nível de desenvolvimento psicológico a respeito da temática trabalhada (VIGOTSKI, 2001). No entanto, espera-se que, ao final do processo, o ponto de chegada deva ser o mesmo. Não necessariamente será igual para cada estudante, mas todos necessitam estar em um patamar pretendido anteriormente.

Na sequência, realiza-se uma série de ações (leitura de texto, visualização de filmes, discussões e etc.), a fim de que os estudantes se apropriem do referencial teórico sobre a temática e possam passar a discuti-la em um patamar qualitativamente superior à anterior. Em todo esse processo, é possível analisar o grau de apreensão dos estudantes, mediante suas objetivações. A solicitação de uma objetivação de forma escrita propicia ao mediador mais experiente, nesse caso o professor, ter

mais elementos sobre o processo, daí a ideia de solicitar aos estudantes que realizem uma atividade escrita no meio do processo.

Seguindo as contribuições de Vigotski (2001), essa atividade, escrita era solicitada sempre em grupo, a fim de fazer com que os estudantes se ajudassem, ou seja, o estudante mais experiente nessa temática ajudasse o menos experiente. Isso se mostrou muito eficiente em pelo menos dois aspectos: 1) fazia com que o estudante mais experiente, reforçasse o conhecimento criado, a partir de sua objetivação; 2) que o estudante que, por ventura não estivesse conseguindo compreender uma determinada questão, passasse a entendê-la a partir da linguagem utilizada por outros estudantes. Esses dois aspectos reforçam uma tese muitas vezes defendida e enfatizada por Vigotski (2001): a de que o indivíduo só aprende quando é capaz de objetivar um determinado conteúdo.

O outro ponto que chama a atenção no método foi a interação do conteúdo ministrado, com a realidade do estudante; esse elemento se fez necessário, pois propicia sentido em relação aquilo que está sendo aprendido e facilita o processo de ensino-aprendizagem ao aproximar a linguagem científica da realidade imediata de cada um que está envolvido no processo de ensino e aprendizagem.

Dentro desta perspectiva teórica compreende-se, também, que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento intelectual do homem e lhe empresta a sua humanidade. O grande desafio para o grupo é transformar as atividades de ensino e aprendizagem em momentos significativos para os jovens do ensino médio, apontando para a superação do conhecimento cotidiano e apreensão do conhecimento teórico-científico.

Partindo destes pressupostos, foram desenvolvidas diferentes estratégias didáticas e procedimentos teórico-metodológicos para que o processo de ensino e aprendizagem ocorresse, tendo como meta a apropriação dos conceitos científicos pelos estudantes. Os estudantes foram aos poucos se familiarizando com uma nova forma de trabalho que exigia uma atuação mais ativa e com responsabilidades. Isto proporcionou maior interação entre os estudantes da escola, os professores e os bolsistas. Ocorreu, também, uma maior respeitabilidade dos outros professores e gestores da escola em relação às atividades propostas. Enfim, aos poucos, foram sendo organizados os elementos fundamentais para proporcionar um sentido para os sujeitos envolvidos na atividade.

Considerando que o processo de ensino-aprendizagem é uma relação social entre os indivíduos, foi possível constatar saltos qualitativos e significativos no trabalho desenvolvido em sala de aula. Não obstante, era de se esperar esses saltos, já que como lembra Vigotski (1983) o

processo de ensino e aprendizagem se constitui envolvendo pelo menos duas instâncias dos indivíduos na relação: a parte racional e a parte emocional. Tinha-se inicialmente uma relação muito conflituosa entre os agentes escolares e as turmas de cada sala de aula, o que gerava problemas tanto para a escola como para os estudantes e o processo de ensino-aprendizagem, com a melhoria da parte emocional, o relacionamento entre esses agentes melhorou, refletindo-se em todo o entorno escolar e, com isso, o rendimento formal dos estudantes melhorou.

Nós avaliamos que atividades como as realizadas nas escolas tiveram resultados positivos, tendo em vista diferentes aspectos. Dentre eles, um melhor desempenho dos estudantes em todas as disciplinas. Ademais pode-se dizer que as atividades aconteceram, o que propiciou uma melhora qualitativa e quantitativa no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes envolvidos. Ou seja, reafirmou-se a necessidade de uma formação conceitual capaz de fornecer ferramentas teóricas aos estudantes, a fim de propiciar-lhes uma análise mais qualificada da realidade concreta vivida.

O grupo alcançou seu objetivo inicial. Longe de propor uma metodologia de ensino definitiva, trouxe novos elementos, caminhos que merecem serem traçados com uma pesquisa de maior amplitude. Retomou-se a importância e a possibilidade de uma formação integral dos estudantes do ensino médio nas escolas públicas paulistas, o que evidenciou que só é possível a desnaturalização da realidade mediante a apropriação conceitual dos conhecimentos acumulados histórica e socialmente pelas ciências sociais, por parte dos estudantes.

Além dos ganhos que tivemos no desenvolvimento das atividades na escola, também foi possível perceber mudanças significativas na formação dos futuros professores de ciências sociais. Houve, também, uma revalorização da modalidade licenciatura.

Cabe ressaltar, ainda, que se delineou, a partir de atividades nas escolas e nos processos de reflexão que o grupo da UNESP/Marília realiza, que é possível repensar a prática docente como algo que vá além da transmissão de conteúdos. Demonstrou, também, a necessidade do contato entre o professor da escola com a universidade, bem como da presença dos graduandos no cotidiano da escola pública, ampliando os horizontes e a qualidade de atuação de ambos. As atividades elaboradas tomam forma e sentido no momento em que ocorre o contato entre pibidianos, alunos da escola, professores do ensino médio e professores universitários se estreita.

Considerações finais

Neste texto procuramos demonstrar como os embates no interior do neoliberalismo afetam as práticas escolares e os processos de formação de professores. Nosso enfoque foi análise da formação do professor de sociologia que ocorre no interior dos cursos de licenciatura em ciências sociais.

Atualmente, convivemos com uma realidade educacional em que se evidencia a perda de qualidade no processo de ensino e aprendizagem, o aumento da violência e indisciplina nas escolas, o avanço dos processos educativos aligeirados e a distância, o uso intensivo de material apostilado sem autoria, a formação para um mercado de trabalho que é, em si, precarizado. Neste contexto, o ensino de sociologia não é apenas um contraponto, mas uma necessidade educativa.

Nos conhecimentos escolares produzidos a partir das ciências sociais, alunos e professores desenvolvem um processo de desnaturalização da vida cotidiana, o que lhes permite uma inserção mais qualificada na sociedade. Para tanto, faz-se necessário que o professor de sociologia tenha o domínio teórico dos conteúdos, conceitos e categorias que regem o ensino e a pesquisa no campo das ciências sociais. A ausência destes conhecimentos gera fragilidade na defesa de sua importância enquanto conteúdo fundamental para a formação plena dos jovens. Portanto, é preciso considerar as ciências sociais em uma trajetória histórica que lhe é específica e que não pode ser negligenciada. Em outras palavras: não se trata de conhecimento cotidiano ou espontâneo sobre as questões do presente dos adolescentes e dos jovens, mas o contrário: trata-se da análise das questões do presente à luz dos conhecimentos que foram historicamente elaborados, através de pesquisas clássicas e contemporâneas.

Neste sentido, é fundamental que nos processos de formação do professor de sociologia não haja sobreposição qualitativa e de valores entre formação teórica e prática. O que se busca na prática escolar é a formulação de conceitos e de proposições teóricas sobre a sociedade; portanto, a teoria é fundamental. No entanto, não se pode prescindir de uma formação didática e pedagógica que possibilite ao graduando compreender o contexto escolar e os processos de desenvolvimento social e cognitivo dos alunos, pois tal compreensão é fundamental para que a sociologia se insira no cotidiano escolar de forma valorativa, ou seja, como conhecimento significativo para alunos e professores.

Referências

BRASIL. MEC/SEB. *Ciências humanas e suas tecnologias: orientações curriculares para o ensino médio* Brasília: MEC/SEB; v. 3, 2006.

BRASIL. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 20 de março de 2017.

BRASIL. Lei No 9.394, de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 20 de março de 2017.

BRASIL. Parecer CNE No 15/98 – CEB – Aprovado em 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducativa/Parecer_CNB_CEB_15_98_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoMedio.pdf> Acesso em 15 de março de 2017.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº4, de 16 de agosto de 2006. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB no 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf>. acesso em 22 de março de 2017.

CANDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L. e FORACCHI, M. M. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Editora Nacional, 1983.

CARVALHO, L. M.G. (org.) *Sociologia e Ensino em Debate*. Ijuí: Rio Grande do Sul: Editora Unijuí afiliada, 2004.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

FERNANDES, Florestan. Dilema educacional brasileiro. In PERREIRA, L. e FORACCHI, M. M. *Educação e Sociedade*. São Paulo: Editora Nacional, 1983.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Ed. Moraes, s.d.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones del Hombre, 1978.

MENDONÇA, S.G.L. Pesquisa sobre o ensino de sociologia na Educação Básica: A contribuição da Unesp. *Anais do XV Congresso Brasileiro de Sociologia*; Curitiba, 2011, disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&sqi=2&ved=0CFMQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.sbsociologia.com.br%2Fportal%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D2427%26Itemid%3D171&ei=fzTCT4r->

F4r28gT29a2WCw&usg=AFQjCNH4F8oJVuAM4_NEH_6PZQ7XHoyvmw&sig2=eR_CmjOIF_cj3H2L081RaA>. Acesso em 10 de março de 2017.

MOURA, Manoel O. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, Amélia D. e CARVALHO, Anna Maria P. *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Thomson, 2001.

SÃO PAULO SEE/SP. *Proposta curricular do Estado de São Paulo: Sociologia /Secretaria Educação*. Coordenação geral: Maria Inês Fini; equipe: Heloisa Helena Teixeira de Sousa Martins, Melissa de Mattos Pimenta, Stella Christina Schrijnemaekers. São Paulo: SEE, 2009a.

SÃO PAULO SEE/SP. *Caderno do professor: sociologia, ensino médio – 1ª série, volume 1/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins, Melissa de Mattos Pimenta, Stela Christina Shrijnemaekers*. – São Paulo: SEE, 2009b.

SÃO PAULO SEE/SP. *Caderno do aluno: sociologia, ensino médio – 1ª série, volume 1/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins, Melissa de Mattos Pimenta, Stela Christina Shrijnemaekers*. – São Paulo: SEE, 2009c.

SILVA, Willians Alexandre Buesso da, (et. all). *Espiral pedagógica: mediação inicial da atividade em sala de aula*. In: *V EBEM*; Florianópolis, Santa Catarina, 2011.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2004.

SOARES, Olavo Pereira. *A atividade de ensino de história: processo de formação de professores e alunos*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

VIGOTSKI, L. S. *Problemas del desarrollo de la psique*. Moscú: Editorial Pedagógica; 1983.

VIGOTSKI, L. S. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. VYGOTSKY, L. S. (et al.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

NOTAS:

¹ A atual etapa da educação escolar que hoje definimos como ensino médio, já foi designada como clássico, colegial ou 2º grau, dependendo do período histórico.

² PARECER CNE/CEB Nº 15/98 - Aprovado em 1º/06/1998.

Sobre os autores:

Maria Valéria Barbosa é professora do PPGCS da UNESP/Marília. Membro do Grupo de Pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico Cultural”, da UNESP/Marília.

Olavo Pereira Soares é professor do PPGE da UNIFAL/MG. Membro do Grupo de Pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico Cultural”, da UNESP/Marília.