

SENTIDOS E DILEMAS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA: Um Olhar Sociológico

Amurabi Oliveira (UFAL)⁴⁸

RESUMO:

O presente trabalho visa suscitar uma questão que caráter sociológico em torno do ensino de sociologia no Brasil, partindo de alguns eixos de análise: primeiramente um panorama mais geral em torno do percurso da disciplina, confrontando-a com o próprio itinerário intelectual que a sociologia assume no Brasil; logo em seguida, buscando situar a problemática da razão de ser da sociologia no Ensino Médio, ou seja, sua pertinência dentro deste currículo, por fim, trazendo a tona a questão em torno do sujeito educacional, para quem se ensina sociologia, apreendendo que para além de considerar o contexto, este, no caso do ensino de sociologia é também objeto de análise e de discussão. Buscamos finalizar o texto apontando os desafios postos para o ensino desta disciplina, ainda que haja outros maiores e mais amplos em curso.

Palavras-Chaves: Ensino de Sociologia; Sociologia da Educação; Formação de Professores.

⁴⁸ Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco, professor da Universidade Federal de Alagoas.

INTRODUÇÃO

Pensar uma disciplina escolar sempre nos remete a um universo de relações, em especial às relações de poder que se colocam, e se expressão, principalmente, através do currículo, como bem nos aponta Apple (2002, 2006). Sendo assim, ao pensarmos os percursos, e percalços, da sociologia no currículo escolar, não podemos nos olvidar de tais relações, especialmente, se almejamos uma análise sociológica do ensino de sociologia.

Sua presença instável, no decorrer do século XX, implicou em processos profundos, como o distanciamento ainda mais evidente entre o bacharelado e a licenciatura, e o distanciamento da academia com relação aos professores da educação básica (MORAES, 2003, 2008), a ausência de referências curriculares claras para a área⁴⁹, e chegando mesmo em alguns contextos a dúvidas referentes acerca de que profissional deve ser responsável pelo ensino de sociologia⁵⁰.

Esta instabilidade foi também acompanhada de um hiato estabelecido entre a formação de cientistas sociais (ou sociólogos para ser mais específico), e a docência na educação básica, considerando que quando a sociologia começa a ganhar fôlego nos anos 20 do século XX, junto a esta modalidade de ensino, ainda não havia no Brasil cursos de formação em ciências sociais, que só aparecem posteriormente, nos anos 30, através da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, e depois através da Universidade de São Paulo. Tendo, neste primeiro momento, um papel decisivo os cursos de direito, nos quais “às problemáticas sociais” eram mais fortemente debatidas, pois como nos alerta Cândido (2006) não podemos desvincular o surgimento da sociologia no Brasil do direito, e do positivismo.

Todos estes aspectos dão à sociologia uma singularidade perspicaz, mais ainda, ao pensarmos que ela foi juntamente com a filosofia, a última disciplina introduzida no currículo escolar da educação básica, dentre as mais recentes políticas educacionais. A ausência de sua obrigatoriedade, neste interstício, criou também, além destes aspectos

⁴⁹ No que diz respeito às referências curriculares devemos destacar o esforço empreendido com a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) e das Orientações Curriculares Nacionais (2004), mas que ainda assim não resolvem a questão, até mesmo porque ainda há um profícuo debate sobre a necessidade de se ter ou não um “currículo unificado” (MORAES, 2009).

⁵⁰ No ano de 2008 o Estado da Paraíba realizou concurso para a área de sociologia, no entanto, de acordo com o edital, os licenciados em ciências sociais formados depois de 1998 não poderiam assumir o cargo de professores de sociologia.

mais objetivos já citados, um efeito mais subjetivo, relativo à própria identidade do curso de ciências sociais, ao dilema posto de se pensar ou não como um curso de formação de professores.

Em meio a este cenário, nos colocamos ante ao desafio de trazer uma reflexão sociológica sobre o atual cenário em que se encontra o ensino de sociologia, buscando, desse modo, reavivar o profícuo debate entre as ciências sociais e a educação, tendo em vista que houve um decréscimo contínuo, no que diz respeito ao número de artigos e pesquisas relacionadas ao ensino de sociologia, entre os anos 40 do século XX e os anos 2000, como nos apontam Silva, Branco, Pera (2010).

Assim como há uma concentração dos trabalhos em nível de pós-graduação acerca do ensino de sociologia naquelas de educação, e não de sociologia, como nos indica Souza (2008) ao analisar esta produção entre 1996 e 2007, o que não significa dizer que tais pesquisas não devam ser realizadas junto a tais pós-graduações, muito pelo contrário, apenas afirmamos aqui que é relevante que tal universo de pesquisa ganhe cada vez mais espaço junto às pós-graduações de ciências sociais e de sociologia.

Nosso esforço aqui se dará no sentido de buscar realizar uma análise sociológica da presença da sociologia no ensino médio, realizando um breve balanço de seu percurso histórico, bem como sua situação atual, destacando os dilemas postos, tanto no nível institucional, quanto de prática pedagógica.

SOCIOLOGIA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: INTINERÁRIOS INTELECTUAIS

Como é sabido por muitos, a introdução da sociologia, na educação básica, foi pensada de forma explícita, pela primeira vez, já no século XIX, por Rui Barbosa, em substituição à disciplina de Direito Natural, o que apontava claramente por uma busca de “modernização” no âmbito do Estado Nacional, ainda que tal “modernização” se desse mais no campo dos signos que dos significantes. Já afirmamos em trabalhos anteriores (OLIVEIRA, 2010) que o ensino de sociologia atrela-se a seu próprio caráter reflexivo, que se faz necessário para se compreender o mundo moderno.

A discussão ainda que evanesça nos anos seguintes é retomada nas primeiras décadas do século XX, tanto que com as Reformas Rocha Vaz e Francisco Campos a sociologia ganha papel de destaque no currículo da educação básica, perfazendo-se obrigatória não apenas no currículo do núcleo comum, como também nos cursos

preparatórios para o ingresso nas universidades, e nos cursos de formação de professores. Acompanha-se neste período, em especial nos anos 20 do século XX, uma vasta produção de manuais voltados para o ensino de tal disciplina, ainda que sua docência se limitasse, massivamente, à memorização de conceitos, teorias e categorias (MEUCCI, 2000).

Interessante destacar, que este momento do ensino de sociologia na educação básica antecedeu aos primeiros cursos de formação na área, que só se deram nos anos 30 do século XX, com a criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo – ELSP, e posteriormente com o a Universidade de São Paulo – USP. Ainda assim, tais cursos voltam-se mais (ou mesmo exclusivamente) para a formação de técnicos, que para a formação de professores. Simões (2009), ao realizar uma reflexão sobre os anos iniciais da ELSP traz a seguinte ponderação sobre a finalidade da mesma:

“[...] a Escola de Sociologia e Política surgia como um centro de estudos voltados para a compreensão científica da realidade brasileira e que visava formar quadro técnicos qualificados em ciências sociais para atuarem nas nascentes instituições públicas de planejamento econômico e desenvolvimento social.” (SIMÕES, 2009, p. 37)

Devemos considerar duas questões aí imbricadas: Por um lado, por mais que não possamos falar num universo de pesquisa consolidado no país, havia de forma amorfa, e mesmo policêntrica (ainda que de maneira desarticulada), uma série de núcleos de pesquisas, que traziam uma reflexão acerca da realidade social brasileira, em especial através das faculdades de direito, e em menor grau de medicina e de educação, de modo que a ELSP buscava consolidar o processo de pesquisa, capitaneando-o.

Por outro, devemos dar destaque ao caráter elitista que a proposta assume neste momento, considerando inclusive o momento mais amplo em termos de políticas públicas educacionais, tendo em vista que a partir dos anos 30 do século XX, em especial após o Estado Novo, houve uma política educacional voltada claramente para uma reprodução das condições sociais em termos “estamentais”, privilegiando-se cursos técnicos, voltados para as classes menos favorecidas, reafirmando o universo universitário como exclusivo das classes mais abastardas, o universo bacharelesco (FREITAG, 1985).

Neste sentido, temos um processo embrionário de formação de quadros em ciências sociais que não estavam voltados para a questão do ensino na educação básica,

por mais que estivéssemos num momento pujante do ensino de tal disciplina, que foi eclipsado no decorrer do Estado Novo, ainda que mantido no âmbito da formação de professores (SANTOS, 2002)

Sendo assim, podemos afirmar que o surgimento de um curso voltado para a área de ciências sociais (posteriormente de cursos) não propiciou uma articulação com o universo da sala de aula, pelo contrário, houve um distanciamento que se aprofundou nos anos seguintes, o inverso do que aconteceu em muitas áreas do conhecimento (MORAES, 2008). Herança que, em boa medida, podemos atribuir à tradição bacharelesca existente no país. Holanda (1995[1936]) realiza os seguintes apontamentos acerca de tal questão:

“Apenas, no Brasil, se fatores de ordem econômica e social – comum a todos os países americanos – devem ter contribuído largamente para o prestígio das profissões liberais, convém não esquecer que o mesmo prestígio já as cercava tradicionalmente na mãe pátria. Em quase todas as épocas da história portuguesa uma carta de bacharel valeu quase tanto como uma carta de recomendação nas pretensões a altos cargos públicos. No século XVII, a crer no que afiança a *Arte de Furtar*, mais de cem estudantes conseguiram colar grau na Universidade de Coimbra todos os anos, a fim de obterem empregos públicos, sem nunca terem estado em Coimbra.

De qualquer modo, ainda no vício do bacharelismo ostenta-se também nossa tendência para exaltar acima de tudo a personalidade individual como valor próprio, superior às contingências. A dignidade e importância que confere o título de doutor permitem ao indivíduo atravessar a existência com discreta compostura e, em alguns casos, podem libertá-lo da necessidade de uma caça incessante aos bens materiais, que subjuga e humilha a personalidade.” (HOLANDA, 1995, p. 157)

Formar bacharéis teria um sentido imbricando profundamente com a cultura política brasileira, respondendo ao contexto social em que a ELSP e a USP se encontravam. Holanda tenta explicar esta ânsia pelo bacharelismo através do culto a personalidade existente no Brasil, que remete às profissões liberais que os bacharéis historicamente ocupam. No fim das contas, o bacharel torna-se uma forma legítima de materializar o “Você sabe com quem está falando?”, desenvolvido por DaMatta (1997)

Com as mudanças políticas que ocorreram nas décadas subseqüentes, dando um especial destaque para a ditadura militar instituída no Brasil a partir de 1964, culminando com a substituição das disciplinas de sociologia e filosofia no currículo escolar pelas de OSPB, e Educação Moral e Cívica, refletindo a tomada ideológica que

o currículo refletia naquele momento, acompanhada de uma tecnificação mais ampla do mesmo, a sociologia perde cada vez mais espaço na educação básica, direção diametralmente oposta que toma o ensino de sociologia em nível de graduação e pós graduação, com o incremento de cursos em nível de mestrado e doutorado, também acompanhado de uma contínua perda de interesse por parte de tais pesquisadores da educação enquanto objeto de investigação sociológica (SILVA, BRANCO, PERA, 2010).

Como fim da ditadura militar e com o processo de redemocratização o cenário não se alterou tão substancialmente quanto o esperado, o currículo caminhou para um processo contínuo de flexibilização (SILVA, 2008), culminando com uma série de políticas educacionais assumidas nos anos 90, em consonância com as políticas mais amplas em nível político e econômico que o país assumia naquele momento, sua flexibilização dificultou a entrada da sociologia num currículo comum, ainda que alguns Estados, de forma isolada, tenham tomado a iniciativa de retomar a disciplina em suas grades curriculares (SANTOS, 2002)

Sua reintrodução efetiva a partir dos anos 2000, com o parecer CNE nº 38/06, e posteriormente com a lei nº 11684 que tornaram o ensino da sociologia (e da filosofia) obrigatório em todas as séries do ensino médio, trouxe um novo fôlego à reflexão sociológica em torno da temática, aumentando consideravelmente o número de publicações sobre a temática, bem como incitando a abertura de novas licenciaturas nos últimos anos⁵¹.

Claro que tudo que é novo é novidade, por assim dizer, a questão da identidade dos cursos de ciências sociais ainda é uma questão fulcral, que se incrusta num nível de subjetividade que não pode ser resolvido apenas no âmbito da legislação. No entanto, as condições objetivas, a conjuntura em que estes cursos se inserem, os levam a iniciar uma reflexão em torno de suas identidades como cursos de formação professores. O ensino de sociologia se coloca como uma questão para a qual não há escapatória que não o debate e a sua problematização.

Acerca da introdução desta questão na academia Oliveira (2007) nos coloca a seguinte reflexão:

⁵¹ Só no Nordeste entre as Universidades Públicas, após o cenário de 2006, apontamos a abertura de novos cursos de ciências sociais nas seguintes Instituições: UFCG (*Campus Sumé*), UESC, que abriram cursos de licenciatura, UFPB, UFRPE, UNIVASF, que já possuíam bacharelado e passaram a oferecer o curso também na modalidade licenciatura, e a UFRB, que passou a oferecer o bacharelado.

“A velha questão de que questões de ensino são de responsabilidade de certos professores mais velhos e que o conjunto dos pesquisadores em Ciências Sociais *não se envolvem muito nesses assuntos*, parece ter sido pega de surpresa pela legislação atual, que versa sobre a obrigatoriedade da Sociologia no EM e, portanto, sobre formação/ensino de Sociologia. Surpresa que só pode ser estranha – sem ser inusitada – já que essa lei é fruto de lutas acadêmicas e sindicais, que em última instância foram assumidas por centenas de cientistas sociais.” (OLIVEIRA, 2007, p. 21)

Se a reintrodução da sociologia é um ápice de uma série de ações e estratégias, é de se esperar que ela não surja como um corpo estranho ao seio acadêmico das ciências, se assim acontecesse, reflete, antes de qualquer coisa, um alheamento do universo acadêmico das ciências sociais às questões de dizem respeito ao ensino na educação básica. Compreender, portanto, o itinerário traçado pelo ensino de sociologia, é também compreender o itinerário intelectual que a ciência sociológica traça no Brasil, em especial no contexto de políticas neoliberais que emergem com mais força após os anos 90, que configuram e reconfiguram o currículo escolar.

SOCIOLOGIA PARA QUÊ?

Uma das questões postas no plano da legitimidade institucional da Sociologia no Ensino Médio, diz respeito a sua finalidade no plano formativo do aluno, seu próprio processo de reintrodução esteve vinculado à finalidade posta para tais disciplinas pela lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em que se pontuava que o egresso do ensino médio deveria ter conhecimentos de sociologia e de filosofia para o exercício da cidadania, ainda que não houvesse o estabelecimento de garantias institucionais para as mesmas existirem como disciplinas escolares no currículo.

A pesquisa realizada por Mota (2003, 2005) destaca o quão vago, e muitas vezes reducionista, se apresenta o conceito de cidadania entre os professores de sociologia que atuam no ensino médio. Destacando ainda algumas problemáticas que podem surgir com a centralidade nesta categoria, na forma como tem sido abordada na escola:

“Justificar a sociologia em virtude da formação para a crítica e para a cidadania pressupõe preparar os jovens para “um depois”; eles precisam aprender certos conteúdos para um dia exercer essas condições. E a escola não faz parte da trama social atual? Nela não

se exerce a crítica e a cidadania? Argumentar a importância do conhecimento sociológico segundo aquele horizonte pode negar aos jovens a participação política; protela-se essa possibilidade em vista dos seus “desinteresses, descompromissos, apatias”, como freqüentemente são caracterizados por professores”. (MOTA, 2005, p. 99)

Temos, portanto, um cenário em que, encerrar o ensino da sociologia á uma “preparação para à cidadania” apenas estreita a perspectiva com relação à disciplina, não afirmamos, contudo, que deva ser uma questão menor, muito pelo contrário, ela até mesmo pode ser afirmada como fio condutor do seu debate em torno de sua institucionalização, o que não implica em dizer que deva ser sua finalidade última.

Além do mais, há de se ressaltar que a existência da sociologia *per se* não implica num impacto estrondoso sobre a realidade do ensino médio, em especial, se considerarmos o cenário de contínua proletarização do trabalho docente, tornando a dimensão intelectual e criativa residual na prática dos professores da educação básica, portanto, a reflexão em torno do ensino de sociologia deve ser acompanhada de uma profunda reflexão em torno das condições em que esta prática pedagógica ocorre.

Há de se destacar ainda o caráter polissêmico e polifônico da própria sociologia, que abarca uma infinidade de perspectivas teóricas e metodológicas, nem sempre preocupadas em um projeto de emancipação humana. No entanto, acredito que há um fio condutor que se embate nas teorias sociológicas: o processo de desnaturalização da realidade.

A porta de entrada da sociologia no ensino médio se dá através do processo de desnaturalizar a realidade social (HAMLIN, 2010), entendendo-a como uma construção histórica, social, política e cultural, e sendo uma construção humana sujeita-se a estar possível de mudança, e demanda uma compreensão não essencialista.

Talvez, neste sentido, possamos afirmar que a pretensão da sociologia reside numa busca por um giro cognitivo, a ser experienciado pelo aluno da educação básica, este também compreendido a partir de uma teia de relações histórica e socialmente situadas.

Tal giro cognitivo visa antes de qualquer coisa dar explicações a um mundo já explicado, como nos coloca Giddens (1991), sendo este é o grande desafio da sociologia, explicar sobre algo sobre o qual todos possuem “alguma explicação”, ao contrário das ciências naturais que explicam um mundo “ainda não desvelado”. Neste ponto acerca da explicação reveladora sobre fatos já explicados flertamos com o senso

comum, não afirmo aqui como algo negativo, muito pelo contrário, o senso comum é um ótimo ponto de partida, que nos permite envolver a nossa gama de teorias, categorias e paradigmas na realidade significativa (objetivamente e subjetivamente) do aluno.

Compreender a sociologia como uma ferramenta que nos permita ver o que sempre vimos, porém enxergando de uma forma completamente diferente (ou ao menos um pouco diferente), é um desafio e tanto, que se imbrica com questões que vão para além da micro realidade da sala de aula, atrelando-se aos âmbitos institucional, político e acadêmico.

SOCIOLOGIA PARA QUEM?

Ensinar é um ato político (APPLE, 2006), mas é também um ato relacional, e como tal insere-se num dado contexto histórico e social. Pensar os dilemas do ensino de sociologia é refletir, também, sobre as questões que se colocam ante a realidade problematizada pela sociologia, afinal, são os alunos também atores sociais.

O ensino de sociologia, no sentido forte do termo, deve compreender numa configuração que vá para além de uma proposta bancária de educação. A articulação entre teoria, categorias sociológicas e realidade social deve apresentar-se de forma clara, de modo a tornar significativo o que se diz, para quem se fala.

Ensinar sociologia não se sobrepõe a um ensino da história da sociologia, ainda que esta dimensão possa (e deva) aparecer naquela. No entanto, o que nós devemos atentar é que a docência de tal disciplina articula-se a um exercício que vai para além de um processo de erudição, mas sim, de um giro cognitivo, como já exposto. Considerando tal perspectiva, devemos encarar a realidade de que só podemos realizar tal façanha ante ao reconhecimento do contexto social, histórico e cultural em que o discente se insere.

Silva Sobrinho (2007) problematiza sobre as ambigüidades presente nos diversos discursos dos alunos, acerca do ensino de sociologia, pendendo entre o “Eu adoro”, ou o “Eu odeio” Sociologia. O autor situa que muitas vezes este “ódio” é posto de forma referenciada ao professor. Ele ainda nos alerta acerca do perigo que está presente neste discurso, ao focar a “culpa” em torno deste “ódio” apenas no docente, uma vez que:

“[...] se forçarmos a culpa pelo ‘ódio’ à matéria Sociologia do ensino médio no professor, corremos o risco de culpá-lo pela tragédia da educação, esquecendo que ele também, além de sofrer os efeitos da desvalorização e da exploração do trabalho, sofre o processo de fragmentação do conhecimento, que já é um efeito da divisão social e técnica do trabalho. Essa complexidade das relações sociais influencia na sua prática de ensino e o leva a ser repetidor de conteúdos mal compreendidos e descontextualizados. Além disso, o professor quase sempre é orientado por grades curriculares que precisam ser cumpridas em forma de ‘técnicas’ ou transmissão do conhecimento neutro.” (SILVA SOBRINHO, 2007, p. 50)

Tal discussão em torno do amor/ódio gerado pela disciplina nos remete a uma discussão acerca do “gosto”, das possibilidades postas por um aluno com ou sem “vocação”, e suas implicações sobre a aprendizagem. Retomamos aqui a discussão suscitada por Bourdieu e Darbel (2003) ao afirmar que o gosto não inato, mas sim construído socialmente e predisposto através do *habitus*. Devemos assim, considerar esta relação do aluno com o conhecimento sociológico como uma construção social, e como tal, passível de transformação a partir da ação humana, e das condições dadas historicamente.

Devemos lançar estratégias que não se limitem a classificar os alunos entre aqueles que “gostam” ou “não gostam” da disciplina, entre os “exitosos” e os “fracassados”, devemos tentar despertar o interesse pela disciplina, despertar o *habitus sociológico*, não que tais alunos necessariamente se transformem em sociólogos, muito pelo contrário, devemos lecionar partindo do pressuposto de que a vida é bem mais ampla que a academia, ou mesmo que o conhecimento das ciências sociais.

Nosso desafio perpassa o plano epistemológico, como já apontamos (OLIVEIRA, 2011), de modo que a docência figura como um exercício de *tradução*, no sentido exposto por Santos (2006), ou seja, o ato de lecionar, compreendido desse modo, deve buscar tornar um lógica inteligível para outra lógica, no caso a lógica do conhecimento acadêmico e a lógica da conhecimento escolar. O ranço do *Homo Academicus* (ou seria *Homo Lattes?*), com sua linguagem peculiar, dotada de toda uma carga de violência simbólica, deve dar lugar a uma linguagem significativa, contextualizada, que diga algo sobre quem ela se dirige.

Certamente, ensinar sociologia não é o mesmo numa favela em Recife, ou no Interior do Acre, ou num bairro de classe média em Curitiba. Temos que admitir que ensinar matemática também não é o mesmo, nestes diversos contextos sociais, no entanto, neste último caso a mudança contextual é um fator, no caso do ensino de

sociologia a mudança não só um fator, como também é o objeto de análise, o contexto é também fruto de análise da abordagem sociológica.

Em termos de abstração teórica, devemos também admitir que os clássicos da sociologia são os mesmos, as categorias clássicas de análise também, classe, gênero, etnia, religião etc, no entanto os sujeitos são mais contingenciais. Lecionar desconsiderando os sujeitos é não apenas incongruente com a prática docente, no sentido amplo do termo, mas é especialmente contraditório com a perspectiva que a sociologia lança sobre o ensino.

Não se trata de formular aqui uma “receita”, mas de despertar para as necessidades do fazer em sala de aula, das questões que podem não ser idiossincráticas com relação ao ensino da sociologia, mas que certamente tomam contornos singulares na relação com esta disciplina escolar. Lecionar sociologia não é apenas ensinar considerando o contexto, mas trazer o contexto para a sala de aula como assunto a se debater. Não esperamos com isso, que a aula se resuma a um refinamento do senso comum, mas devemos ter o senso comum como ponto de partida para nossa *práxis educativa*, articulado às categorias e às teorias sociológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS DESAFIOS POSTOS

Diante deste breve ensaio, que se propõe muito mais a suscitar problemas que soluções (como é comum ao proselitismo dos textos acadêmicos), acredito que seja interessante finalizá-lo pontuando alguns desafios que se colocam ante ao processo de institucionalização da sociologia como disciplina escolar, ainda que os desafios sejam bem mais numerosos e maiores, de uma amplitude tal que um simples artigo não poderia abarcá-los em sua magnitude.

O desafio da Identidade: Em decorrência por um lado, de uma presença intermitente no currículo escolar (RESES, 2004), por outro, de uma herança bacharelesca de produção do conhecimento, os cursos de ciências sociais não se pensam, como cursos de formação de professores⁵². Acredito que para além das condições objetivas postas, como a lei que a reintroduz no ensino médio, a questão da

⁵² Situamos tal afirmação enquanto algo posto de forma histórica e tendencial, no entanto, compreendemos que não podemos realizar uma generalização simplificadora, já que as realidades acadêmicas, pedagógicas e institucionais são as mais diversas no campo das ciências sociais brasileiras.

subjetividade na formação do educador, e a configuração de uma identidade ligada ao fazer educacional, constituem uma condição *sine qua non* para pensarmos um processo consolidado no âmbito da formação de professores.

O Desafio da Legitimidade: Para além de uma presença instável, a sociologia possui um percurso enquanto ciência que a imbrica num longo debate em torno da pertinência e possibilidade de pensá-la como ciência, desde os processos aproximativos realizados por Durkheim (2004 [1895]) ao buscar num método das ciências naturais uma possibilidade metodológica que legitimasse a sociologia como ciência, a questão em torno da posição da sociologia como fazer científico sempre foi questionada, contestada, afirmada, defrontada. Sendo o currículo escolar o espaço de uma espécie específica de saber: o saber técnico científico que demanda a sociedade moderna⁵³, o seu processo de afirmação no currículo escolar perpassa também uma problemática mais ampla, e que complexifica ao se por nesta modalidade de ensino, afinal, o que é uma sociologia científica no ensino médio?

O Desafio Epistemológico: Acredito que num curso, cujas grades curriculares organizam seus conteúdos de forma assimétrica com relação a como estes se apresentam na escola, por um lado grades curriculares centradas em escolas teóricas, por outro, uma realidade de ensino que tendencialmente se organiza em torno de temas⁵⁴, um dos grandes desafios se dá no nível da *episteme*, ao situar como uma grande questão traduzir elementos angariados nos dizeres de Marx, Durkheim, Weber, Habermas, Bourdieu, Giddens, etc em algo palatável pelos alunos do ensino médio. Como nos utilizar do olhar da sociologia para pensar e refletir sobre uma realidade significativa para nossos alunos?

Como já havia anunciado previamente, os desafios vão para além dos expostos aqui, no entanto, expomos estes três por entender que se fazem mais proeminentes no atual cenário do ensino de sociologia no país. O debate suscitado espera levantar mais questões, novas, ou velhas em novas roupagens, mas em absoluto pretende esgotar a discussão.

⁵³ Não negamos com isso que haja outras formas de saberes presentes no currículo escolar, no entanto centramos aqui no “discurso oficial” em torno do currículo, em especial aquele assumido após o impacto das mudanças neoliberais pós anos 90 (APPLE, 2006)

⁵⁴ Isto pode ser verificado tanto se tomamos como referência os PCNs e OCNs, como também os livros didáticos disponíveis no mercado para esta disciplina.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- _____. Ideologia e Currículo. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BOURDIEU, Pierre, DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: EDUSP: Zouck, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares Nacionais. Brasília, 2006.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1999.
- CANDIDO, Antônio. “A sociologia no Brasil”. *Tempo soc.*, Jun 2006, vol.18, no.1, p.271-301.
- DAMATTA, Roberto. *O que faz do brasil, Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Claret, 2004.
- FREITAG, Barbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- GIDDENS, Anthony. *As Conseqüências da Modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- HAMLIN, Cynthia Lins. “Desenvolvendo uma Terceira Cultura nas Escolas: habitus sociológico, estranhamento e desnaturalização de preconceitos”. *Tomo (UFS)*, v. 15, p. 71-82, 2010.
- HOLANDA, Sergio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- MEUCCI, Simone (2000). *A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. IFCH-UNICAMP. Campinas-SP.
- MORAES, Amaury Cesar. Desafios para a implantação do ensino de sociologia na escola média brasileira. In: HANDFAS, Anita e OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. (Org.). *A sociologia vai à escola : história, ensino e docência*. 1 ed. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009, v. 1, p. 19-29
- _____. “Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato”. *Tempo soc.*, Abr 2003, vol.15, no.1, p.5-20.

_____. “O que temos de aprender para ensinar ciências sociais?”. *Cronos (Natal)*, v. 8, p. 395- 402, 2008.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. “Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores”. *Rev. Bras. Educ.*, Ago 2005, no.29, p.88-107.

_____. (2003), *Os lugares da Sociologia na educação escolar de jovens do ensino médio: formação ou exclusão da cidadania e da crítica?*. Dissertação de Mestrado em Educação. UNISINOS. São Leopoldo-RS

OLIVEIRA, Amurabi. “Ensino de Sociologia: Desafios epistemológicos para o ensino médio”. *Revista Espaço Acadêmico (UEM)*, v. Ano x, p. 115-121, 2011.

_____. “Sociologia do Ensino de Sociologia no Brasil: Contribuições a partir de Anthony Giddens”. *Inter-ação (UFG. Impresso)*, v. 35, p. 53-62, 2010.

OLIVEIRA, Evelina F. Antunes de. “Notas sobre o Ensino de Sociologia em Alagoas”. In PLANCHEREL, Alice Anabuki, OLIVEIRA, Evelina F. Antunes de (orgs.) *Leituras Sobre Sociologia no Ensino Médio*. Maceió: EDUFAL, 2007.

RESES, Erlando. (2004), *...E com a Palavra: Os Alunos - Estudo das Representações Sociais dos Alunos da Rede Pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Unb. Brasília – DF.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Gramática do Tempo*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

SANTOS, Mário (2002). *A Sociologia no Ensino Médio: O que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Brasília. UnB: Instituto de Ciências Sociais – Brasília – DF.

SILVA, Ileizi. *A Sociologia no Ensino Médio: Os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina.. Cronos (Natal)*, v. 8, p. 403-427, 2008.

SILVA, Ileizi L. F. ; BRANCO, Carolina ; PERA, Carolina Branco Ferreira e Karina de Souza . “O ensino das Ciências Sociais: mapeamento do debate em periódicos das Ciências Sociais e da Educação de 1940 a 2001.”. In: CARVALHO, Cesar Augusto de. (Org.). *A Sociologia no Ensino Médio: Uma Experiência*. 1 ed. Londrina: EDUEL, 2010, v. 1, p. 64-83.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio. “Eu odeio/adoro Sociologia: sentidos que principiam uma prática de ensino”. In PLANCHEREL, Alice Anabuki, OLIVEIRA,

Evelina F. Antunes de (orgs.). *Leituras Sobre Sociologia no Ensino Médio*. Maceió: EDUFAL, 2007.

SIMÕES, J. A.. “Um ponto de vista sobre a trajetória da Escola de Sociologia e Política”. In: Iris KANTOR; Débora Maciel; SIMÕES, Júlio Assis,. (Org.). *A Escola Livre de Sociologia e Política: anos de formação 1933-1953: depoimentos*. São Paulo: Escuta, 2009, p. 13-18.

SOUZA, Shelley (2008). *A defesa da disciplina Sociologia nas políticas para o ensino médio de 1996 a 2007*. Dissertação de Mestrado em Educação. UFRJ Faculdade de Educação - Rio de Janeiro.