

CORAGEM NOSSA DE CADA DIA NOS DAI HOJE: REFLEXÕES E APONTAMENTOS SOBRE A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA E SEUS OBSTÁCULOS

AKYLA ALEXANDRE T. P. DA SILVA

Estudante da Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco, akylatavares@hotmail.com;

ARTUR SANTOS DE SOUZA SILVA

Graduado pela Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco, artursantos.s@outlook.com;

RESUMO

O presente trabalho é um esforço de refletir três dos aspectos da docência em sociologia: a história da disciplina – que guarda suas peculiaridades e implicações; à formação docente em Ciências Sociais – tendo como foco o estágio supervisionado; e; por fim, a docência em si e algum de seus obstáculos. Partindo da ideia aristotélica de coragem, a reflexão que buscamos aqui não pretende ser romantizada nem apocalíptica, mas motivadora, ao menos. Ainda que seja um esforço reflexivo, nossa análise se baseia em trabalhos afins, os quais tratam dos mesmos aspectos que nós: Funari (2002), Feijó (2011), Oliveira (2013) e Maraes (2011); (1995) e Carvalho (2017); Zarias, Ferreira e Fusco (2017) e Bodart (2017). Ao fim, na certeza da impossibilidade de concluir ou apresentar soluções para essas questões, acreditamos ter feito uma discussão que, em certa medida, contribui para pensar essas preocupações que permeiam o cotidiano daquelas pessoas que se preocupam com a Sociologia na Educação Básica.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; Professores de Sociologia; Estágio Supervisionado.

1. INTRODUÇÃO

Aristóteles, em seus escritos, deixou relatado que a virtude é a ciência dos meios. Isso é, entre a covardia e a temeridade está a coragem (SILVA, 2013). Vale ressaltar que o indivíduo corajoso, para o estagirita, não é aquele que não tem medo, esse é o temeroso, mas sim, aquele que apesar do medo o enfrenta. É a partir dessa ideia que, de forma alusiva, refletiremos um pouco acerca da Sociologia como disciplina escolar e alguns de seus aspectos. Essa alusão se faz necessária, pois se fizéssemos uma análise metafórica e considerássemos a Sociologia como indivíduo humano, diríamos que esse possuiria a virtude da coragem. Portanto, metaforicamente a senhora Sociologia, é corajosa; enfrentar as dificuldades que ela enfrentou e vem enfrentando e mesmo assim resistir, não desistir e muitas vezes persistir, a Sociologia só pode, no processo de escolarização, possuir a virtude da coragem.

Para que seja possível a reflexão que propomos, o presente texto será dividido em três subseções. Na primeira, buscaremos analisar certas características históricas da Sociologia como disciplina escolar - a partir de Funari (2002), Feijó (2011), Oliveira (2013) e Maraes (2011) -, como a intermitência e o fato de ser vista como um “conhecimento maldito” (VARGAS, 2010). Esses dois fatores, inclusive, implicam em um entendimento geral no senso comum de uma disciplina desnecessária ou perigosa; e, por isso mesmo, como também destaca o autor, em uma eterna busca de reconhecimento.

A segunda subseção, partindo do pressuposto que a disciplina assim é entendida pelo senso comum (ora como perigosa, ora como desnecessária) pretende se debruçar acerca da situação dos estágios obrigatórios - utilizando Pimenta (1995) e Carvalho (2017). Essa subseção trará relatos de experiências daqueles que escrevem este texto, tendo em vista que ambos passaram por estágios em períodos e instituições diferentes. Ainda que os relatos não dêem conta, por óbvio, de todos os aspectos e possibilidades que envolvem essa parte específica da formação de professores de Sociologia, acreditamos que esses sempre são pertinentes e proveitosos, pois trata-se de situações reais.

Por fim, com o intento de ilustrar como os professores já em atuação entendem a disciplina e encararam os obstáculos da docência, traremos trechos de uma entrevista com uma professora que leciona Sociologia. Acreditamos na pertinência dela para o que esse trabalho propõe. Ao fim

e ao cabo deste texto, apontaremos algumas (in)conclusões e expectativas acerca do ensino de Sociologia.

2. SOCIOLOGIA: DISCIPLINA DE CORAGEM

O passado histórico da Sociologia, como disciplina escolar, é muito problemático, como afirma o professor Francisco E. Beckenkamp Vargas (2010). A história da Sociologia, no processo de escolarização, é marcada por descontinuidades, perseguições em momentos chaves, e exclusões dessa disciplina. Prova disso, é que a obrigatoriedade do ensino de Sociologia, como matéria escolar, mais especificamente no Ensino Médio, é muito recente se comparada com as outras áreas do conhecimento. Como afirma Vargas:

Tal obrigatoriedade foi estabelecida pela Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, depois de muitos anos de debates, de avanços e retrocessos, e de quase quarenta anos de banimento destas disciplinas dos currículos escolares (VARGAS, 2010, p.1).

Desse pressuposto, o histórico do ensino de Sociologia, no processo de escolarização, não é linear nem progressivo. Pensar a Sociologia enquanto matéria escolar é considerar essa disciplina próxima a um movimento pendular, ou seja, ela vai e volta. A Sociologia na escola é um pouco randômica, isto é, fora de sequência. E isso acontece porque, aparentemente, há sempre um ponto de vista interessado nessa impermanência nos currículos escolares. No caso da ditadura, após o golpe de 64, por exemplo, isso é claro. Certa vez, em uma aula da faculdade, um professor lançou uma frase interessante: “neutralidade só existe em sabonete de bebê”. Essa frase representa uma ideia de que há sempre uma parte interessada sobre algo. Por isso, é comumente trabalhado por historiadores a expressão em latim: *cui bono?* Essa expressão geralmente utilizada por pesquisadores quando vão analisar uma fonte documental traz a tona de que há sempre uma parte se beneficiando de algo. Exemplo disso, em um texto sobre arqueologia pública na América Latina, o historiador Pedro Paulo A. Funari para indicar a não neutralidade nos documentos avaliados afirma: “de forma crítica, entende-se como uma interrogação: *cui bono, quem se beneficia*” (FUNARI, 2002, p. 88). Isso pode ser ampliado, no caso da impermanência da Sociologia no processo de escolarização, para além de um princípio analítico de historiadores.

No caso do processo de intermitência da Sociologia, é necessário como princípio analítico trazer para o debate a expressão: *cui bono?* Isso é, quem se beneficia com essa intermitência? Desconfiamos que isso possa obedecer a um gênero interessado, uma classe, uma formação, uma cultura, uma língua... essas características produzem um código, um limite, um controle. Por conta disso, é tão discutida a questão da intermitência. O atual Governo Federal, por exemplo, enfatiza e assegura o desinteresse na área das Ciências Humanas, especialmente, a Sociologia. Que, apesar de ser prevista em lei, é considerada problemática, um risco, e deslocada do mercado, quando presente nos currículos da educação básica.

Até que fosse estabelecida a lei citada por Vargas (2010), a Lei nº 11.684, a disciplina passou por um grande período de intermitência, que teve início na década de 1920. Como aponta Feijó (2012), em cada um desses momentos, a Sociologia “serviu aos fins determinados pelos contextos da época na qual estava inserida, e, nesse sentido, o ensino da disciplina seguiu as tendências de desenvolvimento da sua ciência de referência” (FEIJÓ, 2012, p. 133).

Desde sua chegada ao Brasil, no final do século XIX, a Sociologia está vinculada às mudanças sociais da época. Assim como no seu surgimento na Europa, por aqui, ela é utilizada como ferramenta de compreensão de tais mudanças – urbanização e industrialização. Concomitantemente a esses fenômenos, as classes dominantes começam a repensar seu papel no cenário nacional, o que implica, por conseguinte, uma reinterpretação dos próprios sentidos a educação (FEIJÓ, 2012, p. 134). Essa mudança na forma de entender a educação e a função da disciplina de sociologia ficam claros quando analisamos a inserção da disciplina na educação básica.

Ainda que não tenha sido efetivada, a intenção de implementação da disciplina já figurava nos pareceres de Rui Barbosa e na Reforma de Benjamin Constant, em 1890 (FEIJÓ, 2012; OLIVEIRA, 2013). Mesmo nunca sendo posta em prática, o ideário da reforma dá ao menos um parâmetro do que se propunha à época para à educação: “[...] romper o caráter propedêutico do ensino secundário, conferindo-lhe um caráter mais formativo” e deveria ser “livre, laico e científico” (FEIJÓ, 2012, p. 135). O intento era, em última instância, formar os alunos para a “consolidação da organização republicana” (SANTOS, 2002, p. 29 apud FEIJÓ, 2013, p. 135). Entretanto, como Oliveira (2013) aponta, nesse cenário, a disciplina ficaria restrita ao último semestre na educação básica e ao

último ano nas Escolas Normais. Esse fato deixa claro “o caráter elitista que a disciplina assumiria” (OLIVEIRA, 2013, p.180).

Em 1920, o ensino de sociologia volta a ser incentivado pelas elites com a tarefa de formar as lideranças e solucionar pacificamente os problemas sociais do país (FEIJÓ, 2012). Em 1925, volta a figurar no ensino secundário, mediante a Reforma Rocha Vaz, tendo como destaque a inserção no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Em 1928 foi introduzida também nas demais escolas normais do Rio de Janeiro e em Pernambuco. No primeiro governo Vargas, em 1930, houve a primeira reforma educacional em nível nacional, que estende a obrigatoriedade da disciplina para todo o território nacional – viabilizada por Francisco Campos. A partir de 1935, porém, se instaura uma crise política que tem seu apogeu em 1937, com o golpe de estado de Vargas e sua mudança de postura. Como consequência, se constrói uma nova reforma educacional, implementada pelo então ministro da educação, Gustavo Capanema. Uma característica dessa reforma foi a separação entre “aqueles que iriam pensar” e “aqueles que iriam trabalhar”, atribuindo um caráter tecnicista à educação do segundo grupo, ao passo que, ao primeiro grupo, composto pela elite, a formação “era mais humanista” tendo o “foco na religiosidade, na moral e no fortalecimento das línguas” (FEIJÓ, 2012, p.140). As novas diretrizes foram postas em prática em 1942, restringindo o ensino de sociologia às Escolas Normais, nas quais se formavam professores.

Após passar pela década de 1950 – que foi bastante profícua tanto para a produção acadêmica quanto para a disciplina, com o I Congresso Brasileiro de Sociologia, por exemplo –, a disciplina encontra na década de 1960 um cenário mais árido. A Lei de Diretrizes e Bases – Lei 4024/61 – de 1961 torna, novamente, a sociologia como disciplina facultativa. Com o golpe cívico-militar de 1964, a disciplina perde ainda mais espaço por dois motivos: primeiro, que a educação durante a ditadura teve um caráter técnico, com a formação para o trabalho; segundo que “era vista como sinônimo de comunismo, e seu ensino passa a ser visto como uma forma de aliciamento político, o que perturbava profundamente as elites” (FEIJÓ, 2012, p. 143).

Talvez, seja possível afirmar que o retorno da Sociologia, no ensino básico, foi gradativamente influenciado pelo processo de redemocratização, no final da década de 80. Portanto, é lúcido trazer à tona uma analogia: em períodos menos democráticos, a Sociologia se ausenta dos currículos, em períodos mais democráticos ela volta para os currículos escolares. Dessa forma, por conta da mudança na legislação educacional,

ainda na década de 80, há uma flexibilização para a reinserção da disciplina em algumas escolas e o estado de São Paulo se torna pioneiro em trazer de volta para algumas séries do ensino secundário a Sociologia (MORAES, 2011). Essa reintegração nos currículos vai exigir uma estrutura que servirá, inclusive, para reforçar a legitimação dessa disciplina. Essa estrutura pode ser compreendida com a formação docente e o recrutamento desses para ofertar a matéria de Sociologia nas escolas. Conforme Amaury Moraes (2011) escreve:

Com o passar do tempo, boa parte das unidades da Federação haviam incluído a disciplina no currículo de suas escolas, formalmente em leis ou até mesmo nas Constituições Estaduais: ora em todas as séries, ora em uma delas; ora em todas as escolas, ora naquelas que decidissem incluí-la. Foi-se formando então uma legitimidade dessa presença e até uma expectativa de sua obrigatoriedade. Em 1993, novamente é aberto concurso para professores de Sociologia no estado de São Paulo. No entanto, a partir de 1994, no mesmo estado, com a mudança de governo, começa a haver uma “reestruturação da rede pública”, tendo por objetivo a redução do seu tamanho e consequente economia de recursos. Isso, que à época se chamou de “racionalização”, efetivou-se, por exemplo, à custa da diminuição da grade curricular no período diurno (de 30 para 25 aulas/semana) e no noturno (de 25 para 20 aulas/semana). Nesse contexto, em várias escolas, a disciplina Sociologia acabou muito prejudicada, em vista da maior valorização dada pela tradição às outras disciplinas, em especial de Língua Portuguesa e Matemática (fenômeno reeditado recentemente). Pode-se perceber, então, um refluxo na presença da disciplina nas escolas, retornando a grade curricular, na maioria dos casos, ao status quo ante 1983. Noutros estados, como Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, mantém-se ao menos uma situação estável, com concursos, propostas curriculares e experiências de formação de professores (MORAES, 2011, p. 368).

Essa reflexão pertinente de Moraes permite um diagnóstico importante: A intermitência da Sociologia aconteceu por diversos motivos, inclusive, visando uma economia de recursos. Essa análise focada no início dos anos 90 no estado de São Paulo proporciona a seguinte avaliação: há, tradicionalmente, falta de professores de Sociologia formados na área porque o mercado para esses professores não é seguro. Acrescentando,

Francisco Beckenkamp Vargas, em seu artigo, suspeita de que a herança dessa intermitência da sociologia proporcionou a falta de quadro docente formado na área, afinal de contas qual o intuito de fazer um curso superior de licenciatura em sociologia se não há mercado ou se o mercado é muito imprevisível no espaço escolar? Somando-se a essa herança, a Sociologia encontrou uma dificuldade maior em validar-se no espaço escolar (VARGAS, 2010). A Sociologia voltou de forma obrigatória nos currículos, mas essa estabilidade é recente e por vezes continua sendo ameaçada.

Um outro ponto que é válido destacar nesse processo de reinserção da Sociologia na Educação Básica é a articulação que houve entre professores, pesquisadores, associações e o governo. Entre os momentos que isso aconteceu, em 2004 houve o Fórum Curricular Nacional, com a participação de representantes da Sociedade Brasileira de Sociologia. Foi desse Fórum que se formou a equipe que viria a coordenar a elaboração das orientações Curriculares Nacionais de Sociologia, publicadas em 2006 (MORAES, 2011). Além disso, a discussão sobre a obrigatoriedade tomava cada vez mais corpo diante dos questionamentos dessa equipe à Diretoria de Políticas Públicas do Ensino Médio do Ministério da Educação. A partir disso, foi elaborado o texto que originou o parecer CEN/CEB n. 38/06 que estabeleceu a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia em todas as escolas do país (MORAES, 2011).

Neste ano de 2021 fará treze anos desse retorno obrigatório e universal do ensino de Sociologia previsto em lei. Não bastasse a luta por esse retorno, o contexto em que a Sociologia encontrou para sua reinserção na escola foi também muito desgastante, pois havia fortalecido uma justa discussão sobre: o professor não ser mais o detentor único do conhecimento, a escola não deve se preocupar apenas com o ensino da educação formal, deve haver um protagonismo do estudante na competência sobre aprender a aprender; tudo isso e muito mais exige do profissional docente de Sociologia uma adaptação a essas novas concepções de ensino-aprendizagem.

3. O ESTÁGIO EM SOCIOLOGIA: UM ESTÁGIO DE CORAGEM

Os estágios obrigatórios se configuram nos cursos de licenciatura, de acordo com Pimenta (1995), como sendo um momento de articulação entre teoria e prática. Seja em um primeiro momento, na fase de

observação, na qual a prática profissional é analisada; seja na fase das regências, na qual o futuro professor tem, por vezes, a primeira oportunidade de prática.

Carvalho (2017), por sua vez, defende que o plano de estágio deve ajudar e complementar o ensino realizado nas escolas, na procura de entender, na prática, as funções que um professor desenvolve no seu estabelecimento. Além disso a autora deixa claro que “os estágios de observação devem apresentar aos futuros professores condições para detectar e superar uma visão simplista dos problemas de ensino e aprendizagem [...]”, isso implica e possibilita “uma reflexão crítica do trabalho a ser desenvolvido como professor e dos processos de ensino e aprendizagem em relação ao seu conteúdo específico” (CARVALHO, 2017, p. 11). Para que isso seja possível, é necessário que se observe, de acordo com Carvalho (2017), pelo menos quatro aspectos: “as interações verbais professor-aluno”, “o conteúdo ensinado”, “as habilidades de ensino do professor” e o “processo de avaliação”.

Já no que diz respeito à fase das regências, Carvalho (2017, p.65), essa, “ao fazer como que os estagiários enfrentam uma classe na função de professor” deve “promover condições para que eles possam discutir sua atuação didática, avaliando sua própria prática sob os mesmos pontos de vista com que avaliam o professor nos estágios de observação”. Dessa forma, a pessoa em formação tem sua inserção na sala de aula de maneira planejada, debatida e acompanhada, sendo um momento no qual os estagiários podem “testar, como professores, as inovações que discutem teoricamente na universidade e/ou observaram com os bons professores na educação básica” (CARVALHO, 2017, p. 66). Como buscamos expor brevemente, as duas fases dos estágios - a de observação e a de regência - colabora para a articulação entre teoria e prática, como apontado por Pimenta (1995).

Foi, nesse sentido, que os estágios no curso de Ciências Sociais-Licenciatura da UFPE aconteceram. Entretanto, se idealmente, no nosso caso, o professor observado e que acompanha as regências, mais do que ministrar aulas de Sociologia, deveria ter a formação adequada. Entretanto, não é isso que comumente acontece. Ainda que alguns alunos estivessem na situação ideal descrita acima, a maioria acompanhava professores com outra formação.

Como, por exemplo, em uma determinada escola de ensino médio da rede pública do estado de Pernambuco, na região metropolitana do Recife, que a professora que ministra a disciplina de Sociologia é graduada

em Letras - Inglês (Licenciatura) e pós-graduada em linguística aplicada. Ela não tem formação em Ciências Sociais. Essa professora é concursada para ministrar aulas de inglês. Ela, inclusive, admite não ter habilidade com Sociologia. Durante o estágio supervisionado pudemos notar que a professora se esforçava muito, mas como ela mesma assumiu: não era justo com os estudantes. A escola observada era defasada nas áreas de Filosofia e Sociologia, já chegou a ficar sem aulas dessas matérias, por isso ela adotou a disciplina, daí o apelo da professora para que pudéssemos ajudar os alunos nas aulas durante o período de estágio docente.

A concepção e desafios dos professores serão discutidas mais à frente, mas o que é interessante notar aqui é que se a observação e acompanhamento dos licenciandos se dá por pessoas que não têm a formação adequada e admitem certa dificuldade, a formação inicial não estaria sendo comprometida? No caso específico de Sociologia, é necessário voltar às questões que ajudam na desvalorização da área de Ciências Sociais dentro do processo de escolarização. Conforme aponta Beckenkamp Vargas, no processo que houve de exclusão do ensino de sociologia, essa matéria foi vista como um conhecimento maldito (2010). Esse conhecimento não é menor que os outros, mas “ele é definido como um “conhecimento perigoso”, que sequer deve integrar o quadro de conhecimentos e saberes reconhecidos” (VARGAS, 2010, p. 4,5). Dessa forma, é possível interpretar essa análise a partir de um mito que é conhecido entre aqueles que fazem a Sociologia. Criou-se uma fantasia ao redor dessa área específica de conhecimento: a Sociologia seria a matéria detentora do pensamento crítico. Esse mito ajuda, inclusive, a fortalecer uma perseguição histórica para com o ensino de Sociologia.

Por isso que imaginamos um prejuízo na formação do futuro professor de Sociologia. Se é verdade que o contato com um profissional possibilita apreender aspectos práticos da profissão, como isso se dá quando em um cenário de desvalorização da atividade? Ainda que não possamos responder por agora, é um questionamento que imaginamos ser, no mínimo, válido.

Por isso, esse mito criado em volta da disciplina, de ser a única que ensina a pensar criticamente, precisa ser desconstruído. Primeiro, que a Sociologia não é a única área do conhecimento, não é uma ferramenta exclusiva, que nos ensina a pensar de forma crítica ou a desalienar. Portanto, o caráter reflexivo, crítico, analítico pode vir com a Sociologia, mas não é exclusividade dela. A partir disso, a Física, a Biologia, a Matemática, a Ed. Física, a História e as demais matérias escolares também carregam

essa característica da criticidade. A Sociologia não tem como monopólio ensinar a pensar de forma crítica. Todavia, a Sociologia também carrega a responsabilidade de ofertar possibilidades de compreensões do mundo. Segundo, porque ainda que certos temas sejam tratados em comum pelas disciplinas das Ciências Humanas, todas têm suas especificidades: de método do fazer científico, do objetivo enquanto disciplina e os próprios temas, assuntos e conceitos - isso inclui a Sociologia. Por isso é tão importante a formação adequada.

4. PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: PESSOAS DE CORAGEM

Como já fora supracitado, o filósofo Aristóteles escreve sobre as virtudes. Para o filósofo: “A virtude é uma disposição da vontade, consistindo em um justo meio relativo a nós, o qual é determinado pela reta regra e tal como o determinaria o homem prudente” (ARISTÓTELES, 2005, p.36). O estagirita, dessa forma, adverte que o meio termo é equivalente entre o excesso e a falta. Portanto, excessos e faltas são vícios e o meio termo são as virtudes. Na prática funciona da seguinte forma: a covardia é a falta, portanto um vício; a temeridade é o excesso, por isso um vício. A coragem é a virtude, pois está entre a falta e o excesso. Por isso que o filósofo Pierre Aubenque complementa “[...] a virtude consiste em agir segundo o justo meio e o critério do justo meio é a reta regra” (AUBENQUE, 2007, p. 71).

Essa palavra, virtude, do grego *Arete* significa excelência. As virtudes são divididas entre intelectuais e éticas. As intelectuais se dividem em teóricas e práticas. As teóricas são: a inteligência, a sabedoria e a ciência. A prática, a *Phrónesis*, é o meio termo: a prudência, a moderação. Sendo assim, é possível entender a seguinte reflexão como ponto de partida de compreensão sobre a virtude: coragem não é a falta de medo. Isto é, a ausência do medo é a temeridade e como já foi anteriormente citado: a temeridade é um vício. Dessa forma, entende-se a coragem como a não paralisia diante do medo, a não aceitação da passividade diante de uma situação que amedronta. A coragem é a recusa da não reação diante de um fato aterrorizante. Por isso o filósofo Mário Sérgio Cortella afirma que: “Pode-se interpretar que desgraçado é aquele que tem pouca coragem. Não no sentido de valentia, mas de força, de vigorosidade, de firmeza de propósito” (CORTELLA, 2018, p. 24). Por essa razão, inclusive, que a virtude da coragem sempre foi necessária no exercício da prática docente e

continua sendo a principal característica da persistência diante dos contextos difíceis, autoritários e perseguidores. Sendo assim, é possível ou não concluir que o professor de Sociologia possui a virtude da coragem?

O professor de Sociologia precisou e precisa de coragem, até mesmo, para se adaptar a um novo contexto como o da reforma do Ensino Médio, por exemplo. Entretanto, é bem verdade que a virtude da coragem não é exclusividade dos docentes de Sociologia, mas dos professores em geral. Educar, ao que tudo indica, é uma tarefa muito difícil. O professor, provavelmente, sabe disso, mas mesmo sabendo da dificuldade que é educar, ele enfrenta esse desafio. Por isso, todo professor, em geral, possui a virtude da coragem. Dessa forma, Cortella traz a tona a seguinte questão:

a concepção de coragem se refere a uma força virtual (no sentido de que tem potencial para se realizar), que se dá de forma organizada e consciente. Essa força se caracteriza por ser uma disponibilidade, uma inclinação para uma ação eficaz, mas que precisa estar estruturada (CORTELLA, 2018, p. 10).

Além da dificuldade de educar, no processo de escolarização, surgem mais problemáticas, pois muitas vezes os professores precisam lidar com a falta de outros docentes nas equipes escolares, falta de estruturas das escolas (tratando-se ou em especial, as escolas públicas), falta de materiais para auxiliar as aulas, burocracias excessivas por partes dos órgãos do governo. Além desses problemas já existentes, que exigem mais coragem por parte desses professores, o docente, em particular, de Sociologia, enfrenta o desafio de ter que legitimar a sua área de ensino. Ou seja, é como se o professor de Sociologia tivesse de responder todas as vezes para os seus alunos e para a comunidade extra escolar o porquê é importante aprender algo de Sociologia.

Dessa forma, no chão da sala de aula, o docente de Sociologia precisa de coragem para dizer o porquê da importância de aprender Sociologia, mais coragem para fazer a diferenciação entre opinião, apoiada no senso comum, e argumentação científica e triplicar a coragem para trazer à tona que a Sociologia é uma das maneiras de se fazer ciência. Há, de alguma forma, nesse debate, um diálogo com aquilo que Vargas analisará como o lugar periférico que as ciências sociais ocupam na hierarquia do saber e nas práticas escolares (VARGAS, 2010). Por isso, a dificuldade de reconhecimento das ciências sociais ainda é um debate muito desgastante para os seus profissionais.

Essa desvalorização das Ciências Sociais é herdada de uma tradição cultural que leva em consideração apenas um único modelo de ciência. É possível encontrar essa tradição na relação que o ocidente criou com as ciências duras ou ciências da natureza. A tamanha influência cartesiana nos modos de se fazer ciência põe em xeque outras possibilidades do fazer científico. Portanto, comparar as ciências sociais com as ciências da natureza é algo problemático, pois há diferenças no próprio objeto de estudo. Por isso o sociólogo Anthony Giddens afirma que: “[...] a Sociologia não pode simplesmente adotar os mesmos métodos que a ciência natural, mas deve desenvolver seus próprios métodos “adequados ao objeto” (GIDDENS, 2017, p. 62).

Sendo assim, esse fator cultural sobre uma visão limitada do que é ciência, precisa ser vencido. Ademais, é comum descreditar a investigação científica das ciências sociais com uma simples opinião. Isso, de alguma forma, causa certa desvalorização das ciências sociais na escola, por exemplo. Segundo o professor Vargas, essa atitude é causada pois os conhecimentos das ciências sociais possuem certa semelhança com o senso comum:

[...]esses “conhecimentos” estão muito próximos do senso comum produzindo a sensação de que todos, indistintamente, são capazes de lidar com eles, manipulá-los, defini-los, discuti-los, sem que para isso sejam especialistas, cientistas sociais. Neste sentido, as disciplinas das ciências sociais e humanas, de uma maneira geral, têm mais dificuldade de se impor como campos conhecimento legítimos perante a sociedade e a própria comunidade científica (VARGAS, 2010, p. 7,8).

Além desses fatores observados, se faz necessário pontuar outra questão: a formação dos professores de Sociologia presentes nas escolas. Segundo o professor Francisco Vargas, a resposta para esse questionamento é clara: “[...] característica marcante do ensino da sociologia [...] foi e continua sendo a ausência de um quadro docente com formação específica na área de ciências sociais” (VARGAS, 2010, p. 5). É provável que essa seja, atualmente, uma das questões mais cruciais: professores que não são habilitados em ciências sociais e mesmo assim dão aulas de Sociologia. Tamanha necessidade de trazer à tona essa discussão se dá pela seguinte pergunta: como estimular, nos alunos, uma curiosidade sociológica se o professor não possui formação para isso?

A esse respeito, trazemos trechos de uma entrevista com uma professora de Sociologia de uma escola da Rede Estadual de Pernambuco. É claro que uma única entrevista não é suficiente para englobar todos os professores de Sociologia. Não obstante, o relato exposto aqui tem o objetivo principal de ilustrar o que discutimos teoricamente até agora; ademais, está em consonância com os relatos expostos por trabalhos afins, como Zarias, Ferreira e Fusco (2017), por exemplo.

A ideia de “trazer algo diferente” para a aula, como sendo sinônimo de inovação pedagógica e ferramentas para aumentar o interesse por parte dos estudantes apareceu na entrevista, mas encontra obstáculos. A professora relata que tem que dar conta de três disciplinas - algo comum entre os professores de Sociologia - e, por isso, apesar de gostar “do assunto de Sociologia, mas eu não tenho tempo para ler. [...]”. A única coisa que fiz de diferente foi levar uma música [...]”. Assim, a “aula de Sociologia se restringe a livro, tirar dúvida no grupo e questionário.”

Apesar de não ser impossível, esse estímulo, para um profissional que não é formado nas Ciências Sociais, é mais difícil. Por que a dificuldade é maior? Porque um professor formado em História e que ensina Sociologia possui mais ferramentas para uma investigação histórica do que para uma investigação sociológica.

Escrevendo sobre as dificuldades apresentadas pelos professores de Alagoas, Bodart (2017) aponta que entre os cinco temas que mais professores declararam ter dificuldade, três eram os autores clássicos - Marx, Weber e Durkheim, respectivamente. Ainda que essa dificuldade seja geral, ela é mais comum entre os professores não formados em Ciências Sociais. Dessa forma, o autor conclui que “a formação na área é um elemento importante para o domínio dos conteúdos a serem transmitidos aos alunos, ainda que não seja fator único” (BODART, 2017, p. 469). A conclusão semelhante, chegaram Zarias, Ferreira e Fusco (2017), tratando de professores do estado de Pernambuco. Ainda que a dificuldade na formação inicial tivesse sido relatada pelos professores formados e não formados em Ciências Sociais, os autores deixam claro que “a formação do professor na área é vista como necessária, pois lhe permitirá lidar com os desafios didático-metodológicos, dentre os quais a adequação da linguagem sociológica para a educação básica” (ZARIAS; FERREIRA; FUSCO, 2017, p. 62).

Dito isso de outra forma, mais uma analogia se faz necessária: em uma bateria de escola de samba existe uma estrutura básica de instrumentos: os graves e os agudos. O que esses instrumentos têm em comum?

Eles fazem parte de uma ordenação rítmica em uma bateria de escola de samba. Contudo, essa estrutura básica instrumental possui especificidades. Baseado nisso, da mesma forma, funciona as Ciências Humanas, pois elas são como uma bateria de escola de samba. Exemplo disso: os instrumentos graves podem ser a História ou a Sociologia, os agudos a Filosofia ou a Geografia. Não pode haver em uma bateria de escola de samba, apenas instrumentos graves ou agudos. Dessa maneira, a estrutura básica da bateria é formada pela união de diferentes instrumentos musicais que tem por finalidade uma harmonia rítmica. Portanto, é a diversidade de instrumentos que fazem o espetáculo da bateria de escola de samba.

Quanto às dificuldades oriundas da falta de formação adequada a professora relata que se dedica “ao máximo, eu leio, mas é aquela coisa bem livro... não tem como ser de outra maneira, pois estou fora da minha zona de conforto. Entende? Minha zona de conforto que eu digo é cognitivamente falando. Embora todo mundo tenha que buscar coisas novas, mas não é a minha praia. Aí eu sigo o livro, faço questionário do livro, passo texto, é só uma aula por semana, não dá para fazer muita coisa”. O que fica claro no relato da professora é que apesar de se empenhar, o fato de estar fora de sua “zona de conforto” - ou área de formação - ela acaba por restringir os assuntos tratados àqueles que constam no livro didático. Esse fato é explicado por Bodart (2017, p. 480). Segundo o autor, a falta de formação adequada “dificulta o reconhecimento de recursos que podem ser usados, assim como limita a rede de contatos de trocas de experiências docentes.”

Com base nisso, algumas questões podem ser trazidas para a reflexão, voltando à analogia da escola de samba: o que seria de uma bateria de escola de samba se não tivessem os surdos, os repiques, os caixas ou os tamborins? Analogamente, o que seriam das Ciências Humanas sem a Filosofia, a Geografia ou a Sociologia? Essas questões ajudam a esclarecer a importância de cada especificidade instrumental ou de cada área do conhecimento. Ademais, alguém que toca surdo, em uma bateria de escola de samba, pode tocar outro instrumento como tamborim? A resposta de um mestre bateria, provavelmente, seria esta: pode, mas é preciso aprender o instrumento que se pretende tocar. Ou seja, é preciso formação para a disciplina que se pretende trabalhar.

Sendo assim, é fundamental a formação, é preciso de aulas para tocar tamborim, pois os surdos têm por finalidade a marcação de uma bateria, os tamborins, por exemplo, preenchem essa marcação. Por conseguinte, os instrumentos possuem funções diferentes e modos de

tocar específicos. Da mesma forma, semelhantemente, são as disciplinas dentro das Ciências Humanas, cada uma possui sua função e modo de executá-las diferentes. Portanto, para dar aula de Sociologia é preciso formação em Ciências Sociais.

Por conseguinte, professores de Sociologia que não têm formação em Ciências Sociais não garantem, necessariamente, uma variedade de instrumentos. A diversidade de instrumentos se dá pela formação nas áreas específicas. Quando essa formação específica na área não ocorre, a consequência disso é o risco de apenas haver instrumentos graves ou agudos em uma bateria de escola de samba. Isto é, quando não licenciados em Sociologia, dão aulas de Sociologia, temos licenciados em História que dão aulas de História e Sociologia e\ou licenciados em Geografia que dão aulas de Geografia e Sociologia. Portanto, nessa bateria das Ciências Humanas há apenas instrumentos agudos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como dito desde a introdução, esse texto teve por objetivo refletir certos aspectos do ensino de Sociologia na Educação Básica. Longe de qualquer pretensão ou possibilidade de esgotar todos os pormenores que envolvem a história, o desenvolvimento e a realidade da disciplina, elaboramos reflexões sobre três pontos: a história de intermitência e represália da qual sofre a disciplina e (algumas das) suas implicações; questões sobre o estágio, misturando teoria com nossa prática; e, por fim, sobre a prática docente, conciliando trabalhos afins com uma entrevista que fizemos.

Quanto a história da Sociologia como disciplina escolar, utilizamos a ideia de “saber maldito”, de Vargas (2017) e o trabalho de Feijó (2013), procuramos elaborar resumidamente a relação do ensino de Sociologia e as reformas ao longo da história e a imagem que o senso comum atribui. Como isso, mostramos que a disciplina tem momentos de presença e afastamento do currículo oficial, seja porque é vista como uma disciplina perigosa, por determinados governos, seja porque considerada como necessária apenas para as elites e supérflua em ensinos mais tecnicistas.

No que diz respeito aos estágios, nossa própria experiência ilustra a dificuldade de encontrar professores de sociologia com a formação adequada. Esse fato, provocado, entre outras coisas, pela intermitência e falta de consolidação da disciplina e porque comumente se designa professores de outras disciplinas - como nossa entrevistada - para a disciplina,

representa certos obstáculos para a formação de novos professores. Nessa seção, buscamos apresentar essas questões.

Por fim, trazemos reflexões e apontamentos acerca das dificuldades dos professores de sociologia, principalmente aqueles sem formação. Entre as conclusões que podemos chegar, é que, de fato, a não formação implica em dificuldades práticas. No caso da professora entrevistada, a falta de tempo - devido ao acúmulo de disciplinas - impossibilita que ela busque outras formas de estudar e preparar as aulas além do livro; além disso, também fica clara a dificuldade em utilizar outros materiais didáticos. Essas problemáticas convergem com aquelas trazidas pelos trabalhos consultados.

Mediante o exposto, muito mais que trazer soluções ou encaminhamentos, o texto propõe ser um condensado de questões que perpassa nossas preocupações diárias, que acreditamos ser compartilhadas por professores de Sociologia, formados ou não. Assim, acreditamos que trabalhos que se propõem a discutir essas questões são sempre um tijolo no edifício da consolidação da Sociologia como disciplina escolar.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Ética à Nicômaco*. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2005.

AUBENQUE, Pierre. **A Prudência em Aristóteles**. Tradução de Marisa Lopes. 2ª ed. São Paulo: Paulus, 2008.

BODART, C. Prática de Ensino de Sociologia: as dificuldades dos professores alagoanos. **Mediações**, Londrina, v. 23, n.2, 2018, p. 455-491.

CARVALHO, A. M. P. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: cengage Learning, 2017.

CORTELLA, Mario Sergio. **A sorte segue a coragem** / Mario Sergio Cortella. - 1. ed. - São Paulo: Planeta, 2018.

FEIJÓ, Fernanda. Breve histórico do desenvolvimento do ensino de sociologia no Brasil. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 133-153, 2012.

FUNARI, Pedro Paulo A. A Arqueologia Pública na América Latina e seu contexto mundial. **Fronteiras**, v. 6, n. 11, p. 87-96, 2002.

GIDDENS, Anthony. **Conceitos essenciais da sociologia** / Anthony Giddens, Philip W. Sutton; tradução Claudia Freire. – 1. ed. – São Paulo: Editora Unesp Digital, 2017.

MORAES, Amaury. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011.

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

PIMENTA, S. G O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, 1995.

SILVA, Everton De Jesus. A ética aristotélica como caminho que conduz o homem a felicidade plena. **Revista Húmus**, v. 3, n. 7, 2013.

VARGAS, Francisco Beckenkamp. **O Ensino da Sociologia**: Dilemas de uma disciplina em busca de reconhecimento, 2011. Disponível em: Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2011/10/ARTIGO-O-Ensino-da-Sociologia.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2020.

ZARIAS, Alexandre; FERREIRA, Fabiana; FUSCO, Wilson. Profissionalidade e formação continuada em sociologia: desafios para o ensino médio público em Pernambuco. **Teoria e Cultura**, v. 12, n.1, 2017, p. 51-63.