

# Quando o sociólogo decide se tornar professor: uma reflexão teórico-prática acerca da prática docente em ciências sociais no ensino médio

*When the sociologist decides to become a teacher: a theoretical  
and practical reflection about Social Sciences teaching practice in  
High School*

■ Mauro Meirelles e Anelise Schierholt

## Resumo

Talvez o maior desafio que se impõe ao sociólogo que termina seu curso superior e ingressa no mundo trabalho seja o de, este, se ver como um profissional preparado para atuar nas escolas de ensino médio. Dito isto, no presente texto buscamos refletir sobre a prática docente em ciências sociais a partir da realidade de nossas escolas e de nossa experiência docente na universidade – e, também, nas salas de aula do ensino médio – com vistas a explorar e discutir os principais desafios que se impõem aos sociólogos quando, seguindo as pistas deixadas por Dubet, estes, decidem se tornar professores. Neste sentido, após realizarmos uma breve digressão acerca da constituição do campo da sociologia e da relação que existe entre os cursos de licenciatura e bacharelado apresentamos algumas constatações relativas ao modo como, no âmbito da sociologia, se dá o processo de produção do conhecimento e a construção de aprendizagens para, a partir do exposto, pensar estratégias voltadas a sua superação.

## Palavras-chave:

Sociologia; Prática Docente em Sociologia; Ensino Médio; Formação de Professores; Brasil.

## Abstract

Perhaps the greatest challenge to the sociology graduate when begins in labor market is to see himself as a professional prepared to teach in high schools. So on, in this text we seek to reflect about social sciences teaching practice starting from the reality of our schools and university teaching experience - and also in high school classrooms - to explore and discuss main challenges imposed on sociologists when, following the reflections by Dubet, decides to become teachers. In this context, after a brief digression about sociology constitution field and the connections between graduation and bachelor degree, we present some thoughts about how sociology can contribute in the knowledge production's process and learning construction to, from our reflections, propose strategies that, maybe, can overcoming it.

## Key-words

Sociology; Sociology Teaching Practice; Secondary Education; Teacher Training; Brazil.

## Introdução

Talvez o maior desafio que se impõe a todo o sociólogo no momento em que este termina seu curso superior e ingressa no mundo trabalho seja o de se ver como um profissional preparado para atuar nas escolas de ensino médio na medida em que, os cursos universitários, em geral, pouco ou nada preparam o discente para esse nicho de mercado em específico. E, neste sentido, muitos são os estudos que discutem a razão dessa relação hierárquica entre a formação do professor e do bacharel em ciências sociais, dentre os quais se destacam – mas não excluem outros – os trabalhos de Meksenas (1995), Moraes (2003), Raizer, Meirelles e Pereira (2006; 2016), Cigales e Bodart (2016), Lima e Ferreira (2016), Martins e Sousa (2016), Oliveira e Caregnato (2016), Junqueira e Pimenta (2016) e Silva (2016).

Já no que se refere à formação dos sociólogos em nossas universidades – e em específico naquilo que tange a sua preparação tanto para a carreira acadêmica (bacharelado) quanto a de professor do ensino médio (licenciatura) – tem-se que sempre houve no âmbito das Ciências Sociais uma ênfase muito forte na formação de pesquisador e pouco ou nenhum tempo foi dedicado a se pensar a formação docente destes profissionais (MEIRELLES & SCHWEIG, 2008<sup>a</sup>; 2008<sup>b</sup>). Algo que somente começou a mudar há pouco mais de uma década por ocasião do Parecer CNE/CEB 38/06, que novamente trouxe a disciplina às grades escolares tornando-a obrigatória nos três anos do ensino médio.

Contudo, como sabemos, é comum que mudanças paradigmáticas levem certo tempo para serem incorporadas no interior de um dado campo do conhecimento como muito bem nos apontou Kuhn (1962) e que, no interior desse campo sempre haja uma luta de interesses e poder (BOURDIEU, 1989). Luta essa que levou a explosão da pós-graduação nos anos de 1970/80 no Brasil e ao aumento efetivo no número de mestrados e doutorados ligados ao campo das Ciências Sociais em geral e à Sociologia, à Antropologia e à Ciência Política em específico. E que, também, deixou descoberto o campo do ensino em Ciências Sociais de modo que, não raro, pouco ou nenhum material voltado à formação docente e de professores de Sociologia se produziu ao longo do último século.

Dito isto, tem-se que no presente texto buscaremos pensar a prática docente em ciências sociais a partir da realidade de nossas escolas e de nossa experiência docente na universidade com vistas a refletir sobre os principais desafios que se impõem aos sociólogos quando, seguindo as pistas deixadas por Dubet (1997), o sociólogo decide se tornar professor. Decisão essa que, muitas vezes, não está ligada a uma vocação pessoal, mas sim, a uma questão de sobrevivência frente ao atual cenário de precarização do campo das Ciências Sociais no Brasil (ROSA, 2009; ZANARDI, 2009).

Outrossim, optamos então por dividir o texto em três partes. Uma primeira que busca pensar o papel da Sociologia/Antropologia no âmbito da formação universitária de ciências sociais e outras áreas do conhecimento. Uma segunda que tem como foco problematizar a formação em licenciatura e o modo como a universidade tem preparado esses futuros professores para sua futura atuação no ensino médio. E, uma terceira – que antecede nossas considerações finais – na qual trazemos alguns

exemplos extraídos do período de estágio docente em ciências sociais, com duração aproximada de seis meses e relacionado às disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, realizado pelos autores durante seu projeto formativo a partir do qual exploramos alguns aspectos relacionados a esse hiato que há entre a formação acadêmica e a realidade das escolas brasileiras – sobretudo no que tange a preparação desses futuros professores para o lido com a realidade escolar em si.

## **O ensino de Sociologia e Antropologia no âmbito da Universidade: formando sociólogos e, não, professores**

De uma maneira geral, podemos dizer que a formação em ciências sociais no âmbito da universidade e dos cursos acadêmicos de licenciatura e bacharelado em ciências sociais, antropologia e sociologia apresentam certas especificidades em função de certos condicionantes históricos que estão ligados à própria constituição do campo das ciências sociais no Brasil, principalmente a partir dos anos 30 do século passado e da criação da Universidade de São Paulo, em 1929.

No caso das Ciências Sociais, nos referimos especificamente à Sociologia, que é um campo de estudos específico dessa grande área que, em geral, dá nome a este vasto campo de saber uma vez que, dentre as três áreas que compõem as Ciências Sociais, esta é a única que têm a profissão regulamentada pelo Ministério do Trabalho através da Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980, que habilita e garante em seu artigo 1º o exercício da profissão de sociólogo:

- a) Aos bacharéis em Sociologia, Sociologia e Política ou Ciências Sociais, diplomados por estabelecimentos de ensino superior, oficiais ou reconhecidos;
- b) Aos diplomados em curso similar no exterior, após revalidação do diploma, de acordo com a legislação em vigor;
- c) Aos licenciados em Sociologia, Sociologia e Política ou Ciências Sociais, com licenciatura plena, realizada até a data de publicação desta Lei, em estabelecimentos de ensino superior, oficiais ou reconhecidos;
- d) Aos mestres e doutores em Sociologia, Sociologia Política ou Ciências Sociais, diplomados até a data de publicação desta Lei, por estabelecimentos de pós-graduação, oficiais ou reconhecidos; e,
- e) Aos que, embora não diplomados nos termos das alíneas a, b, c e d, venham exercendo efetivamente, há mais de 5 (cinco) anos, atividade de Sociólogo, até a data da publicação desta Lei.

Todavia, escapa ao escopo da Lei todos aqueles que se graduaram em cursos que não são de Ciências Sociais ou Sociologia em específico, como é caso, por exemplo, daqueles que se graduam em Ciência Política e Antropologia e/ou realizam seus estudos de pós-graduação nestas áreas. Assim sendo, tem-se que, nos dias atuais, quem opta por estudar Ciências Sociais e/ou Sociologia pode somente exercer o magistério na Educação Básica se tiver cursado licenciatura plena, comumente tida

como um adendo do curso de bacharelado dentro do esquema “3 + 1”<sup>1</sup>, ou seja, três anos de formação igual àquela do bacharel e um ano de disciplinas pedagógicas normalmente ministradas juntos às faculdades e centros de educação voltados a esse tipo de formação nas universidades.

Isto posto, é fato que as fronteiras e a divisão do trabalho acadêmico já estão dadas e que não devemos deixar que sobreposições ocorram, pois, quem tem formação para ensinar e dar aulas de Sociologia são os licenciados. Contudo, à formação destes somente foi dada a atenção devida a pouco menos de cinco anos quando, por força de Lei, tornou-se obrigatória a realização de no mínimo quatrocentos horas de estágio curricular para obtenção do diploma de licenciado.

Neste sentido, se selecionarmos a partir do site do Ministério da Educação (MEC) todas aquelas universidades e faculdades que no Rio Grande do Sul estão credenciadas a oferecerem os cursos de graduação em Ciências Sociais, Sociologia e Ciência Política, não importando nesse momento sua natureza administrativa (podendo essa ser pública ou privada) ou ênfase do curso oferecido (bacharelado ou licenciatura), em cada uma destas Instituições de Ensino Superior (IES) iremos constatar em 2012 a existência de exatos 12 cursos, estes ligados a 12 universidades e/ou faculdades diferentes, dos quais, no referido ano somente 8 formavam licenciados.

Desta feita e para além dos currículos em si, temos que compreender o modo como o saber docente é constituído e como este se articula com outras áreas do conhecimento que estão para além dos saberes tácitos e disciplinas do campo das Ciências Sociais e/ou Sociologia, o que é basilar para que possamos entender o modo como o professor se faz professor. Contudo, tal discussão sobre os saberes que perpassam a formação do professor e a construção/produção do seu saber docente não é algo novo e se constitui num vasto campo de discussão que, já faz algum tempo, têm ocupado muitos pensadores e teóricos da educação (ALVES, 2007) e envolve um diálogo entre diversas áreas/campos do conhecimento, como já escrevemos em outro lugar (MEIRELLES e RODRIGUES, 2013).

Neste sentido, uma breve digressão e leitura desses estudos nos mostrará que, em sua maioria, tais estudos valorizam a experiência docente e a compreensão de que o professor, em sua prática docente, mobiliza uma pluralidade de saberes que estão para além de sua formação disciplinar. Ou seja, de que estes saberes se pautam muito mais naquilo que ele experienciou/viveu em sala de aula durante a realização de seus estágios curriculares do que nas leituras que fez. E, apesar de haver discordâncias entre muitos autores no que tange ao modo como esse saber docente serve aos ideais educacionais - como é o caso daqueles que compreendem que tal ‘saber instituído’ é um *modus operandi* de um ajustamento ao ideário neoliberal (ARCE, 2001; DUARTE, 2003) -, há, um certo grupo de autores, dentre os quais se destacam Tardif (2002), Schulman (1987) e Pimenta (2002) que

---

<sup>1</sup> Onde, o diploma de licenciado é obtido após completar-se a formação de bacharel quando, após a realização de um “curso de didática” com duração de um ano, ou mesmo desdobrado em dois anos quando realizado concomitantemente com o bacharelado, o discente obteria o diploma de licenciado na respectiva área, como bem coloca Saviani (2006).

compartem de uma outra posição, qual seja, que dada a multiplicidade de saberes que envolve a docência, seria na experiência e no viver a experiência docente que o professor se faria professor.

Deste modo, e tendo em consideração a assertiva de Bakthin (1993, p. 21) que preconiza que “cada pensamento meu, junto com seu conteúdo, é um ato ou ação que realizo” enquanto “ato ou ação responsável” tem-se que o professor só se institui enquanto professor pela ação e pelo ato de se fazer enquanto tal – de modo que, o fazer docente e o desenvolvimento de uma *práxis* educativa se dá, enquanto ato instituinte, antes mesmo de seu reconhecimento legal (diplomação), de modo que “será através do diálogo entre os diferentes campos do saber filosófico, educativo e sociológico que este se fará ser o que é, que seu devir e desenvolvimento profissional se dará” (MEIRELLES e RODRIGUES, 2013, p. 125).

Assim, dado o exposto até aqui, tem-se que a discussão das relações entre a Sociologia, a Antropologia e a Educação não pode ser pensada sem fazer referência à inclusão das disciplinas de Sociologia e Antropologia em diversos cursos de graduação que não as Ciências Sociais uma vez que, como já constataram Meirelles e Schweig (2012), em pesquisa realizada sobre o ensino de Antropologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, notou-se que a presença da disciplina em outros cursos de graduação nunca era acompanhada de uma adequação dos conteúdos para os fins específicos de cada curso. Isso, de modo que a presença da Antropologia apenas fornecia “um sutil toque humanístico aos currículos dos cursos” e que no âmbito das Ciências Sociais – onde o foco é a formação de futuros cientistas sociais e, posteriormente, antropólogos – o ensino de Antropologia servia muito mais como uma iniciação obrigatória e “rito de passagem” (DA MATTA, 1987) para o estudante do que como um campo de saber que lhe poderia ser útil em sala de aula, como é o caso, por exemplo, do lido com questões relacionadas ao ensino de História e Cultura Afro-brasileiras. Pois, como escrevem os referidos autores, tem-se que:

A dimensão de prática profissional é pensada, também, em termos da pesquisa de campo e da escrita etnográfica, as quais são exercitadas normalmente desde o primeiro semestre do curso. No entanto, não há um preparo dos alunos para a atuação fora dos muros acadêmicos – e isso inclui a falta de preparo para atuar no Ensino Médio. Além disso, observa-se que no curso de licenciatura em Ciências Sociais a discussão sobre ensino na Educação Básica raramente permeia as disciplinas de Antropologia, sendo geralmente, relegada às disciplinas de formação específica e comuns a todas as licenciaturas (Psicologias, Sociologias, Filosofias da Educação) e às disciplinas de estágio docente obrigatório (MEIRELLES e SHWEIG, 2012, p. 95).

E, em função do exposto, aqui chamamos a atenção para a importância de se pensar o modo como, no interior do campo das Ciências Sociais se estabeleceu ao longo do último século uma hierarquização valorativa na formação de bacharéis e licenciados em Ciências Sociais (RAIZER;

MEIRELLES e PEREIRA, 2008). Esta, manifesta no baixo número de pesquisas que discutem as diferentes metodologias de ensino e os processos de ensino-aprendizagem tanto na Educação Básica quanto superior de modo que pouco se pensa e discute o desenvolvimento de habilidades voltadas à docência em sala de aula (leia-se: licenciados) e muito se investe na formação de pesquisadores (leia-se: bacharéis) para ingresso na pós-graduação.

## **O ensino de Sociologia e Antropologia no âmbito do Ensino Médio: ou de quando o sociólogo se torna professor**

Tendo-se em conta aquilo que já foi exposto até aqui no que concerne à importância da experiência docente na formação do professor – e não deixando de lado que é a partir da prática docente que muitas aprendizagens docentes são construídas – importa aqui destacar, parafraseando o título de uma das obras de Paulo Freire e Myles Horton, que “O caminho se faz caminhando”. E, que a única certeza que temos quando adentramos a universidade – e mais especificamente nos referindo ao ingresso nos cursos de licenciatura – é que queremos, num futuro próximo, nos tornarmos professores.

Contudo, o fazer-se professor – e aqui nos referimos àqueles que terão seu assento profissional nas escolas do ensino médio – envolve um caminho bastante diverso daquele tão comum à formação bacharelesca. Formação essa do bacharel que, em geral, opera no âmbito do abstrato, das teorizações e do uso de conceitos e definições de caráter profundamente polissêmicas, calcadas em modelos e tipos ideais de interpretação da realidade que, como já nos chamou a atenção Weber (2016), não passam de construções ideais típicas que nos ajudam a pensar a realidade, mas que não existem em estado puro na realidade.

Contudo, não estamos aqui fazendo uma apologia ao anarquismo acadêmico e nem propondo que se faça uma sociologia e/ou antropologia espontânea, que tome por base apenas coisas do senso comum, pois isso também seria incorrer em erro e nos levaria a cair no espontaneísmo das leituras do senso comum. Conceitos são bons, bons para pensar. Contudo, nem tudo que é bom para pensar é, didaticamente palatável, para além da formação escolástica dos especialistas.

E, é justamente nesse ponto que reside o grande hiato, qual seja, de se trabalhar com conceitos sociológicos e antropológicos com um público não especialista. Um público que não possui o domínio de conceitos filosóficos básicos e que tem grandes dificuldades de compreender, por exemplo, o paradoxo proposto por Zenão entre Aquiles e a Tartaruga.

Tal paradoxo propõe que Aquiles, o herói grego, e a tartaruga, resolvem apostar uma corrida. Mas como a velocidade de Aquiles é maior que a da tartaruga, este dá a segunda uma vantagem de modo que esta começa a corrida um trecho na frente da linha de largada de Aquiles. Desta feita, tem-se que desde a perspectiva proposta por Zenão, Aquiles nunca conseguiria ultrapassar à tartaruga, pois quando ele chegar à posição inicial “A” da tartaruga, esta já encontrar-se-á mais a frente, numa

outra posição “B”. E, quando Aquiles chegar a posição “B”, a tartaruga não mais estará lá, pois esta avançou para uma nova posição “C” e assim sucessivamente.

É fato que, tal paradoxo vale-se fortemente do conceito de referencial e que para funcionar, este precisa desconsiderar a ideia de tempo transcorrido, de modo que a relação entre a distância percorrida e o tempo para realizar esse deslocamento é colocado em suspensão fazendo com que, Aquiles, nunca alcance a tartaruga. E, agora, você deve estar se perguntando: O que física, matemática e filosofia tem a ver com sociologia?

Tudo. A questão não está nos conteúdos programáticos dessas disciplinas, mas sim, no pensar. Pois, apesar de todos termos a capacidade de pensar, de ver e representar o mundo de modo presentativo, é fato que, estamos – e somos treinados – a pensar as coisas e os problemas que nos surgem a partir de experiências anteriores. Pois, não é comum, entre os alunos do ensino médio e também entre os alunos ingressantes na maioria dos cursos universitários que estes sejam capazes de isolar o problema proposto e pensar apenas a partir daquilo que lhe é apresentado pelo problema – que no paradoxo aqui apresentado não faz referência a ideia de tempo transcorrido – de modo que, em 90% das vezes, defenderemos a vitória de Aquiles. Em função disso, um paralelo semelhante pode ser pensado em relação à noção de Estado e de Cultura, dois conceitos bastante importantes das Ciências Sociais. Vejamos.

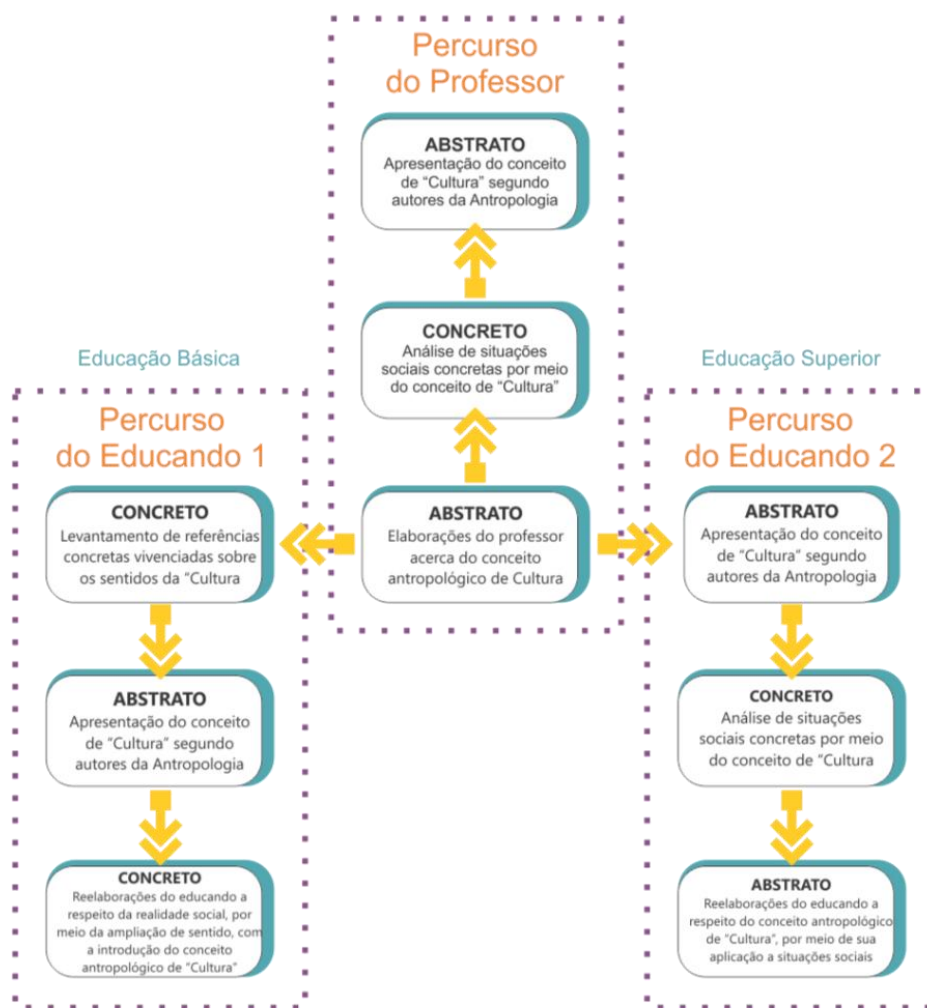
No âmbito da definição hobbesiana o estado é tido como um entre fantasmagórico, um Leviatã. Este, tido como entidade abstrata, sobre e supra-humana em função da qual, cada um de nós, abriu mão de sua parcela de poder em função de um soberano. Soberano este, personificado na figura de um rei, de um estadista, etc., mas que deste não depende para existir. Contudo, apesar de simples essa construção quando colocada em outros termos a partir de construções tais como “O rei está morto! Longa vida ao rei!”. Começam a surgir os problemas interpretativos de modo que, caímos num falso paradoxo de estarmos afirmando a morte do rei, ao mesmo tempo em que comemoramos a sua longa vida.

E aqui, retornamos a Zenão, pois, na verdade, a referida construção que se utiliza da figura do rei não está se referindo a pessoa do rei, nem daquele que está morto, nem daquele que assume em seu lugar e ao qual desejamos longa vida, mas sim ao Estado a que este representa. Assim, o que se está a celebrar refere-se ao Leviatã de Hobbes. O mesmo ocorre em função disso em relação a polícia e ao exército, por exemplo, que para maioria das pessoas é tida como parte do Estado quando não o é, pois, na verdade, o que o Estado tem é o poder de polícia, das armas, para proteger o homem dele mesmo (*homo homini lupus*).

O mesmo acontece quando nos referimos à ideia de cultura que, como já discuti em outro lugar (MEIRELLES e AYDOS, 2017), assume diferentes leituras e matizes. Os quais, remetem tanto ao cultivo dos bons modos e da educação quanto a ideia de evolução e de progresso rumo a um estado mais avançado ligado à noção de civilização.

Mas nosso foco aqui não são os conceitos em si. Muito menos, desejamos aqui nos ocupar com questões filosóficas e paradoxos existentes e comuns a toda e qualquer ciência. Contudo, nos utilizamos deles para mostrar e pôr em evidência esse hiato existente na formação dos licenciados que, apesar de dominarem os conceitos, não conseguem transpô-los didaticamente quando são colocados diante de um público não especialista. E aqui retomamos um esquema já apresentado em outro texto (MEIRELLES e SCHWEIG, 2012, p. 93) mas que aqui, adaptado ao conceito de cultura, ilustra muito bem esse percurso e os enfrentamentos que se fazem necessários para que o bacharel se torne um professor.

**Figura 1** – Modelo hipotético, sobre do percurso percorrido pelo educando tanto da educação básica quanto do ensino superior e pelo professor a partir do conceito antropológico de “Cultura”



Fonte: Elaboração dos autores, adaptado de Meirelles e Shweig (2012)

Como podemos ver, há entre o público discente da educação básica em relação à educação superior um caminho diferenciado a partir do qual a aprendizagem é construída com base naquilo



que é possível e necessário (PIAGET, 1985a; 1986b) e em relação aquilo a que se pode chegar a partir daquilo que se têm (VYGOTSKY, 2007) e da realidade dos alunos (FREIRE e SHOR, 1986). Desta feita, tem-se que é sobre esse caminho percorrido, sobre esses hiatos existentes entre os percurso formativo do licenciado (discente do ensino superior) e como isso deve ser transposto didaticamente para os alunos do ensino médio (discente da educação básica) que reside o grande desafio, qual seja, de se pensar a sala de aula da educação básica não a partir de Aquiles e, sim, desde a perspectiva da tartaruga e de conceder a essa uma vantagem, qual seja, de que na educação básica não estamos formando especialistas em sociologia.

Pois, será somente a partir da inversão desta lógica tão comum à formação do cientista social que passaremos a – finalmente – formar professores para educação básica e não somente para o ensino superior. Dominar o pensamento abstrato e os conceitos sociológicos é fundamental a qualquer cientista social e nisso as universidades formam muito bem seus egressos. Mas, ser professor de sociologia vai além e envolve além de toda essa formação que é exigida do cientista social, outro tipo de formação.

Uma formação que se pauta no lido como a pessoa humana, com crianças e jovens oriundos das mais diversas classes sociais, que envolve a compreensão de diferentes realidades e contextos, que exige traquejo e grande capacidade adaptativa, que abarca o lido com a indisciplina, a violência, que envolve um movimento de estranhamento de sua realidade, de sua formação, mas também, um colocar-se no lugar do outro, de pensar a realidade a partir da realidade do aluno que está na escola e não desde as torres de marfim da universidade.

Isso algo que, quer queiramos, quer não, não aprendemos nas salas de aula da universidade. Mas sim, a partir de nossas vivências nas disciplinas de estágio docente, de tentativas frustradas de levarmos os mesmos materiais a partir dos quais tivemos nossa formação para as salas de aula da educação básica e vemos que, como nós, no início de nossa formação, há entre os estudantes da educação básica uma grande dificuldade em compreender tais conteúdos.

Reinventar-se a si, aos métodos de ensino que conhecemos e aos materiais que iremos utilizar em nossas aulas na educação básica é preciso. Mas para isso e com vistas a diminuir a distância existente entre a formação acadêmica que nos é dada e a realidade com a qual trabalhamos na escola é preciso que tenhamos em conta esses hiatos e, igualmente, algumas estratégias de superá-los. E, é com isso, portanto, que nos ocuparemos no item seguinte.

## **Estranhando o familiar: do hiato entre aquilo que se aprende na Universidade e aquilo que realmente se vive na escola**

Talvez a mais difícil das tarefas que se impõe ao professor seja, do ponto de vista de sua formação, o exercício da alteridade e do estranhamento. Isto porque na medida em que, como todos sabemos, tal tipo de abordagem é mais utilizada entre antropólogos do que entre cientistas sociais.

Pois internamente, o campo das ciências sociais se divide em três grandes áreas (sociologia, antropologia e política) e que, de uma maneira geral, há uma tendência que os cursos de graduação ofereçam uma formação mais generalista relegando a pós-graduação a tarefa de formar sociólogos, antropólogos e cientistas políticos e, não, cientistas sociais.

No que se refere à noção de alteridade temos que, esta se define a partir do pressuposto básico de que todo o homem vive em sociedade e que, este, interage e interdepende do outro. Disto decorre que a existência do "eu-individual" é concebida a partir do contato com o outro. Do ponto de vista da antropologia tem-se que a alteridade é tida como a capacidade que temos de nos colocar no lugar do outro considerando o seu ponto de vista, a sua identidade e com este dialogando. Neste sentido, Laplatine (2003) coloca que:

A experiência da alteridade (e a elaboração dessa experiência) leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos 'evidente'. Aos poucos, notamos que o menor dos nossos comportamentos (gestos, mímicas, posturas, reações afetivas) não tem realmente nada de 'natural'. Começamos, então, a nos surpreender com aquilo que diz respeito a nós mesmos, a nos espiar. O conhecimento (antropológico) da nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas; e devemos especialmente reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única (LAPLATINE, 2003, p. 12-13).

Deste movimento de reconhecimento do outro decorre o estranhamento donde emerge uma nova possibilidade interpretativa da realidade a partir da qual aquilo que é tido como dado pela nossa cultura começa a ser desnaturalizado. E, é este processo de desnaturalização do nosso aprendizado e daquilo que aprendemos em nossa formação escolástica que estamos falando. Assim, a partir dessa desconstrução, conseguimos superar os hiatos existentes entre o campo da sociologia acadêmica e o campo da sociologia escolar. E, neste sentido, a seguir apresentamos três constatações a partir das quais buscamos identificar esses hiatos, bem como propor estratégias que possam ser úteis para sua superação.

## **Primeira constatação**

Que a partir das elaborações tecidas pelo professor acerca de um conceito qualquer existem duas possibilidades e/ou percursos a serem seguidos pelos alunos. Um primeiro referenciado nos autores da área e na construção abstrata do conceito a partir das teorias existentes. Outro, referenciado na experiência empírica dos sujeitos e da valorização do entorno e do contexto escolar, onde, a partir dos relatos dos alunos o professor faz emergir os diferentes sentidos e formas como um determinado conceito é pensado no âmbito do senso comum para, em seguida, realizar a sua desnaturalização e elaboração a partir das discussões trazidas pelos alunos.

Contudo, apesar de seguirem dois caminhos diferentes tem-se que, em alguns casos, uma estratégia funcionará melhor que outra – e isso depende do reconhecimento do outro, das suas possibilidades, de onde se parte e de onde se quer chegar. Assim, torna-se fundamental para isto a constituição de um conhecimento mais elaborado acerca do público discente. Mas como fazer isso quando se tem apenas um ou dois períodos por semana em cada turma? Como fazer isso para um universo de 20 turmas e cerca de 1.000 alunos?

Muitas poderiam ser as formas de abordar esse problema – e, portanto, superar essa dicotomia ou distância entre um e outro percurso de aprendizagem – mas, aqui, nos deteremos na mais simples e menos elaborada, qual seja, de se colocar a meio caminho de uma e de outra. Mas como fazer isso? Como superar esse problema?

Partindo-se do concreto para o abstrato e ao mesmo tempo em que trazemos elementos ligados à realidade dos alunos, vamos, aos poucos, apresentado o modo como tais questões por eles levantadas são abordadas a partir da sociologia. E, aqui, o que estaremos a realizar é cotejamento, por exemplo, do processo de escolha das lideranças de turma e/ou daqueles que os representarão no grêmio estudantil com as teorias políticas ligadas aos pensadores clássicos. Abordamos igualmente a forma como, entre os homens, são estabelecidas as relações de dominação/subordinação a partir do estabelecimento de um dado contrato social. Não esquecendo, sempre, de também colocar em evidência a maneira como este se aplica tanto no âmbito escolar quanto fora dele por ocasião da escolha do síndico do prédio, do presidente do sindicato, das eleições majoritárias e proporcionais, etc.

## Segunda constatação

Que diferentemente do que aprendemos na universidade, no mundo real – e aqui estamos fazendo referência à realidade circundante que envolve a escola – não existem tipos ideais puros. Ou seja, a análise de situações concretas não deve ser pensada descolada da realidade, pois, desta forma, pouco ou nenhum sentido fará aos alunos na medida em que as elaborações se encerram num horizonte de compreensão da realidade que pressupõe existência de tipos ideais puros, que como já nos apontou Weber são bons para pensar, mas não para discutir e se operar aprendizagens. Isso, se deve ao fato de que, como nos lembra Paulo Freire (1986), temos que um conhecimento só tem sentido para aquele que o utiliza quando este se aplica à realidade de modo que, desta forma, a noção de pobreza, por exemplo, irá variar de aluno para aluno em função daquilo que no âmbito de sua comunidade e do grupo do qual está inserido se considera pobreza.

Trazer para a sala de aula essas experiências dos alunos nos ajuda a fazer emergir a noção de pobreza relativa, ou seja, de que ser pobre, por exemplo, não se refere apenas a critérios econômicos e de renda, mas também que a ideia de pobreza se vincula à satisfação de alguns critérios subjetivos, relacionados ao consumo e à posse de determinados bens e serviços. Nesse sentido, uma estratégia possível para se pensar e trabalhar esta questão com os alunos reside em se elaborar junto com eles o conceito a partir daquilo que eles consideram importante para defini-lo e, em seguida, passar-se a uma

definição mais elaborada e conceitual quando exemplos trazidos por eles são comparados com construções teóricas e análises feitas por sociólogos.

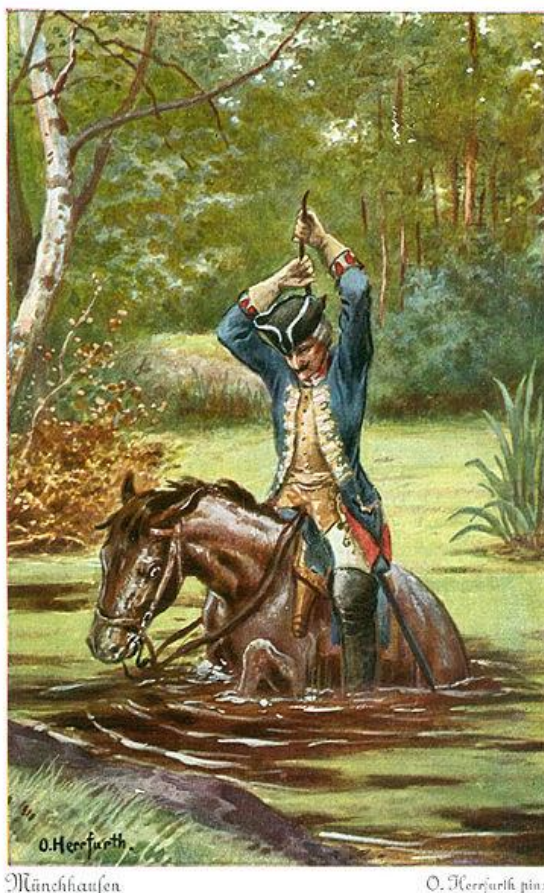
### **Terceira constatação**

Que reelaborar a realidade a partir de um determinado conceito apreendido a partir da sociologia não é o mesmo que se reelaborar um conceito e aplicá-lo a sua realidade. Desta forma, aqui estamos nos referindo a dois movimentos diversos. Um primeiro que busca realizar uma releitura do mundo a partir da introdução de novos pensamentos interpretativos. O que não implica, grosso modo, em se realizar análises, mas sim em um movimento de estranhamento da sua própria realidade. E, outro, que se refere a aplicação conceitual de uma dada abordagem com vistas a análise de um dado problema, mas que, de modo inverso ao primeiro, não pressupõe uma nova leitura daquilo que se vê.

Nesse sentido, enquanto estratégia de ensino e a partir do ponto de vista de uma sociologia escolar, estamos falando muito mais do primeiro movimento do que do segundo, tendo em vista que o que se busca com a sociologia no ensino médio é justamente isso: realizar um estranhamento da realidade, para, a partir daí, dar ao aluno a autonomia de pensar o contexto no qual está inserido desde outra perspectiva que o permita com esta realidade interagir de modo dialógico e crítico e não apenas conformista.

Todavia, outros hiatos existem, mas trouxemos aqui apenas alguns deles com vistas a colocar em evidência a necessidade premente que temos hoje de se pensar os cursos de licenciatura e a sociologia desde outra perspectiva. Perspectiva esta que busca trazer para dentro das aulas de sociologia a realidade da escola e seu entorno com vistas a escapar do academismo escolástico – movimento tão comum à sociologia de sempre, a qual busca sair areia movediça, juntamente com seu cavalo, puxando-se pelos próprios cabelos, como o fez o Barão de Münchhausen – e se constituir a partir de um campo específico, qual seja, o da sociologia escolar.

Figura 1 – Barão de Münchhausen e a areia movediça



Fonte: <<https://transfeminismo.com/o-feminismo-radical-e-o-barao-de-munchhausen/>>.

Mas, para isso, faz-se necessário que, cada vez mais, realizemos o registro de nossas atividades, dos problemas que encontramos e das estratégias utilizadas para a sua superação com vistas a constituição de uma base de conhecimento comum a todos os professores de modo que, a partir de então, entre os licenciados de sociologia se constitua um novo campo de atuação e conhecimento – o da Sociologia Escolar.

## Considerações Finais

Como se buscou destacar ao longo do texto, há, no interior do campo das ciências sociais, um grande hiato entre a formação dos bacharéis e dos licenciados em sociologia. Hiato este construído historicamente em função dos anos de confinamento desta ao ambiente acadêmico em razão de sua exclusão das grades escolares por quase mais de 40 anos, ou seja, desde a instauração do regime militar no Brasil.

Mas o tempo passou e o regime militar encerrou-se com o processo de abertura política em 1985 e, mais tarde, com a instauração da democracia a partir da Constituição Federal de 1988. Contudo, apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ter sido promulgada em 1996, ainda houve um longo caminho a ser trilhado pela Sociologia com vistas ao seu retorno enquanto disciplina obrigatória no Ensino Médio. Luta essa que perdurou por vinte anos até a promulgação do Parecer 38 do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB 38/06), que novamente reintroduziu a disciplina nos currículos escolares da Educação Básica.

Em função disso e do modo como se estruturou essa relação entre o bacharelado – este visto como uma formação de maior *status* – e a licenciatura, tem-se que muito pouco ou quase nada se produziu ao longo dessas quase quatro décadas, ficando, a produção existente, restrita a alguns grupos de pesquisa e a pesquisadores isolados espalhados pelo Brasil, com especial destaque para as regiões Sul e Sudeste. Déficit esse que se faz presente na própria forma como os primeiros livros produzidos para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e adotados pelas escolas estão estruturados, qual seja, seguindo o modelo dos tradicionais manuais acadêmicos.

Em razão destas constatações, já feitas por outros autores e aqui reiteradas, temos que os desafios que se impõem aos egressos dos cursos universitários de Licenciatura em Ciências Sociais e/ou Sociologia são muitos. O primeiro deles reside em se ministrar aulas para um público não especialista. O segundo, de se produzir materiais e dinâmicas de trabalho que possam ser aplicadas em outros contextos que não o acadêmico. O terceiro, de se realizar a transposição didática de conteúdos típicos da sociologia para um público diverso daquele a que se destinam os livros e manuais produzidos. E, quarto, dada a escassez de tempo que um a dois períodos por semana confere ao professor, de que se elabore estratégias que permitam ao professor conhecer melhor a realidade de seus alunos e o entorno escolar para, a partir disso, se produzirem estratégias que facilitem o aprendizado a partir daquilo que Paulo Freire (1986) denomina de uma pedagogia situada.

Isto posto, encerramos esse texto lembrando que os desafios são muitos (e aqueles elencados no parágrafo anterior são apenas alguns), que as incertezas com relação a disciplina e a sua permanência nos currículos da educação básica existem, mas que, apesar disso, uma certeza temos em relação ao exposto até aqui, qual seja, que ainda há um longo caminho a trilhar com vistas a se constituir no interior da sociologia acadêmica um campo específico de estudos – que aqui denominamos de Sociologia Escolar – voltado a produção de materiais e pesquisas que se ocupem exclusivamente da realidade de nossas escolas e, portanto, de pensar um sociologia que está para além dos muros da Universidade.

## Referências

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 2, pp. 263-280, 2007

- ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, n. 74, pp. 251-283, 2001.
- BAKTHIN, Mikhail. *Toward a Philosophy of the Act*. University of Texas Press Slavic Series, No. 10, 1993. (Tradução não revisada de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza).
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.
- CIGALES, Marcelo Pinheiro; BODART, Cristiano das Neves. Debates em torno da história do Ensino de Sociologia no Brasil. In: GONÇALVES, Danyelle Nilin; MOCELIN, Daniel Gustavo; MEIRELLES, Mauro (Orgs.). *Rumos da Sociologia no Ensino Médio: ENASEB2015, Formação de Professores, Pibid e Experiências de Ensino*. Porto Alegre, CirKula, 2016. Pp. 23-41.
- DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). *Educação & Sociedade*, n. 83, pp. 601-625, 2003.
- DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5, pp. 222-231, 1997.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- JUNQUEIRA, Marili Peres; PIMENTA, Rosângela Duarte. Pibid e a formação docente em Ciências Sociais: limites e possibilidades. In: GONÇALVES, Danyelle Nilin; MOCELIN, Daniel Gustavo; MEIRELLES, Mauro (Orgs.). *Rumos da Sociologia no Ensino Médio: ENASEB2015, Formação de Professores, Pibid e Experiências de Ensino*. Porto Alegre, CirKula, 2016. Pp. 87-99.
- KUHN, Thomas. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press, 1962.
- LAPLATINE, François. *Aprender Antropologia*. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- LIMA, Rogerio Mendes de; FERREIRA, Fátima Ivone de Oliveira. Um mosaico em construção: experiências sobre o Ensino de Sociologia em escolas básicas brasileiras. In: GONÇALVES, Danyelle Nilin; MOCELIN, Daniel Gustavo; MEIRELLES, Mauro (Orgs.). *Rumos da Sociologia no Ensino Médio: ENASEB2015, Formação de Professores, Pibid e Experiências de Ensino*. Porto Alegre, CirKula, 2016. Pp. 43-53.
- MARTINS, Rogéria da Silva; SOUSA, Diogo Tourino de. Ensino de Sociologia nas modalidades diferenciadas de ensino. In: GONÇALVES, Danyelle Nilin; MOCELIN, Daniel Gustavo; MEIRELLES, Mauro (Orgs.). *Rumos da Sociologia no Ensino Médio: ENASEB2015, Formação de Professores, Pibid e Experiências de Ensino*. Porto Alegre, CirKula, 2016. Pp. 55-72.
- MEIRELLES, Mauro; AYDOS, Valéria. *Cultura, etnocentrismo e relativismo cultural*. Porto Alegre: CirKula, 2017.
- MEIRELLES, Mauro; RODRIGUES, Amanda Gisele. Educação, Sociologia, Filosofia e Antropologia: um diálogo necessário. In: MEIRELLES, Mauro; RAIZER, Leandro; PEREIRA, Luiza Helena (Orgs.). *Ensino de Sociologia no RS: repensando o lugar da Sociologia*. Porto Alegre: Evangraf/LAVIECS, 2013. Pp. 119-139.

- MEIRELLES, Mauro; SCHWEIG, Grazielle Ramos. Antropologia e Educação: um diálogo necessário. *Revista Percursos*, v. 13, n. 1, pp. 81-98, 2012.
- MEIRELLES, Mauro; SCHWEIG, Grazielle Ramos. Antropologia ou Antropologias: o estatuto da disciplina em diferentes cursos de Graduação. In: *Anais do I Encontro Internacional de Ciências Sociais / III Encontro de Ciências Sociais do Sul: Democracia, Desenvolvimento, Identidade*. Pelotas: 2008a. CD-Rom.
- MEIRELLES, Mauro; SCHWEIG, Grazielle Ramos. O Professor e o Antropólogo: aproximações e diálogos acerca do trabalho docente. In: *Anais do X Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire*, São Leopoldo: Editora Oikos, 2008b. CD-Rom.
- MEKSENAS, Paulo. O ensino de sociologia na escola secundária. *Revista Leituras e Imagens*, Florianópolis, UDESC, 1995.
- MORAES, Amaury César. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social – Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 15, n. 1, 2003.
- OLIVEIRA, Amurabi; CAREGNATO, Célia Elisabete. Um balanço das discussões sobre formação de professores de Ciências Sociais no Brasil. In: GONÇALVES, Danyelle Nilin; MOCELIN, Daniel Gustavo; MEIRELLES, Mauro (Orgs.). *Rumos da Sociologia no Ensino Médio: ENESEB2015, Formação de Professores, Pibid e Experiências de Ensino*. Porto Alegre, CirKula, 2016. Pp. 73-86.
- PIAGET, J. *O Possível e o Necessário. Evolução dos necessários na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 2, 1986.
- PIAGET, J. *O possível e o Necessário. Evolução dos possíveis na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 1, 1985.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. Pp. 17-52.
- RAIZER, Leandro; MEIRELLES, Mauro; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Escolarizar e/ou Educar? As Perspectivas do Ensino de Sociologia na Educação Básica. *Pensamento Plural*, v. 1, n. 2, pp. 105- 123, 2008.
- RAIZER, Leandro; MEIRELLES, Mauro; PEREIRA, Thiago Ingrassia. *Formação do Professor de Sociologia: desafios à profissionalização e prática docente diante da obrigatoriedade da disciplina*. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA/ PUCRS. Porto Alegre, 2006. CD-Rom.
- RAIZER, Leandro; MOCELIN, Daniel Gustavo; MEIRELLES, Mauro. Balanço do ENESEB 2015: conquistas, desafios e agenda para as próximas edições. In: GONÇALVES, Danyelle Nilin; MOCELIN, Daniel Gustavo; MEIRELLES, Mauro (Orgs.). *Rumos da Sociologia no Ensino Médio: ENESEB2015, Formação de Professores, Pibid e Experiências de Ensino*. Porto Alegre, CirKula, 2016. Pp. 189-213.



- ROSA, Maristela. *O trabalho docente com a disciplina de Sociologia: algumas reflexões sobre o ser professor no Ensino Médio da Rede Pública de Santa Catarina*. UFSC: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. [Dissertação de Mestrado].
- SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do 'longo século XX' brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et Al (Orgs.). *O legado educacional do Século XX*. São Paulo: Autores Associados, 2006.
- SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. *Das fronteiras entre a Ciência e a Educação Escolar – As configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado do Paraná (1970-2002)*. Porto Alegre: Cirkula, 2016.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VYGOTSKI, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WEBER, Max. *Metodologia das ciências sociais*. São Paulo: Cortez, 2016.
- ZANARDI, Gabriel Seretti. *A re-introdução da Sociologia nas escolas públicas: caminhos e ciladas para o trabalho docente*. UNESP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras UNESP/Araraquara, 2009. [Dissertação de Mestrado].

*Mauro Meirelles - Doutor em Antropologia Social (PPGAS/UFRGS) e Pós-Doutorando em Ciências Sociais (PPGCS/Unisinos). E-mail: mauro@cirkula.com.br.*

*Anelise Schierholt - Mestranda em Ciências Sociais (PPGCS/Unisinos).*