

## **Formação e saberes docentes para o Ensino de Sociologia nas escolas: reflexões sobre a licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Brasília – UnB**

Sayonara Leal (Universidade de Brasília – UnB, [sayonaraleal@uol.com.br](mailto:sayonaraleal@uol.com.br))

Vanessa Jansen (UnB, [vany\\_jansen@hotmail.com](mailto:vany_jansen@hotmail.com))

Kendy Neris (UnB, [kendyneris@gmail.com](mailto:kendyneris@gmail.com))

Fernanda Menezes (UnB, [fernanda.menezes@hotmail.co.uk](mailto:fernanda.menezes@hotmail.co.uk))

Carolina Brandão (UnB, [carolina.hoje@gmail.com](mailto:carolina.hoje@gmail.com))

### **1. Introdução**

Este trabalho parte da investigação acerca da afinidade entre as orientações curriculares, formação (preparo instrucional) de licenciandos do curso de Ciências Sociais e prática docente no que concerne ao ensino de sociologia nas escolas do nível médio, no Distrito Federal-DF. Nosso foco é o preparo instrucional, o qual envolve os saberes docentes, para o ensino de sociologia nas escolas públicas e privadas do DF, levando em consideração o contexto escolar (infra-estrutura e ambiente de diversidades e adversidades), o professor (formação), o licenciando em ciências sociais da UnB (preparo instrucional), o ensino de sociologia (recursos didáticos e pedagógicos) e o conteúdo de sociologia ministrado no processo de aprendizagem (saberes docentes).

O saber docente também envolve forma e não apenas o conteúdo da disciplina. Assim, a nossa análise se dá em duas dimensões fundamentais: sócio-cognitiva (saberes docentes e interação social no espaço de formação instrucional) e tecnológica (ferramentas manuseadas pelos docentes e licenciandos na condução da disciplina de sociologia ministrada nas escolas do DF, no ensino médio). Ou seja, no primeiro momento investigamos a formação instrucional dos professores, considerando os saberes docentes (conhecimentos) necessários destes para lecionar ciências sociais no nível médio do período escolar, passando pela formação docente durante a Licenciatura em Ciências Sociais. No segundo momento, nos interessa as ações e situações pedagógicas e didáticas reais no processo de ensino de conteúdos sociológicos para o alunato que remetam a experiências de inovação em sala de aula, enquanto tecnologia para o ensino no contexto escolar.

O cenário institucional no qual a presente pesquisa se realiza está balizado pela problemática com a qual as políticas públicas no setor de Educação no país tem se deparado, qual seja a melhoria do desempenho dos professores nos ensino fundamental e médio. Assim, o presente trabalho deriva de resultados preliminares do projeto de pesquisa *Novos rumos para o Ensino de Sociologia nas escolas do Distrito Federal: qualificação e inovação pedagógica*, desenvolvido no quadro do EDITAL PRODOCÊNCIA 028/2010, da Capes, sob orientação do Decanato de Ensino de Graduação da UnB.

Em função da reestruturação do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade de Brasília, o presente trabalho contempla uma experiência piloto a respeito do mapeamento dos recursos pedagógicos e atores envolvidos no processo de formação dos alunos de licenciatura em Ciências Sociais, futuros professores do ensino médio.

Para operacionalizar nossa coleta de dados, no primeiro momento, realizamos entrevistas semi-estruturadas com professores de sociologia que atuam nas escolas do DF e aplicamos questionários aos licenciandos do curso de Ciências Sociais da UnB, em estágio de ensino supervisionado e análise documental dos relatórios de estágio supervisionado produzidos por alunos da licenciatura, entre os anos de 2010 e 2011.

No que concerne aos professores das escolas, procuramos levantar as impressões destes em relação ao exercício da prática docente no contexto escolar. Para os licenciandos, o foco foi o levantamento de seus perfis, dos instrumentos pedagógicos usados por esses para transmitir conteúdos programáticos para seu público-alvo e avaliação da adequação de sua formação e conhecimentos para ministrar a disciplina Sociologia para os alunos do ensino médio. Nos dois casos, foram feitas questões sobre saberes docentes entendidos como necessários para a prática docente em ciências sociais no ensino médio e a adoção de práticas inovativas para ministrar a disciplina em contextos diversos.

## **2. Interfaces entre escola, formação e saberes docentes: para pensar o ensino de sociologia na educação básica**

Quando nos remetemos à seara do ensino das ciências sociais nas escolas, deparamo-nos justamente com uma disciplina, hoje obrigatória no ensino médio, para qual foi atribuída o papel de fazer a “ponte” entre sujeito e realidade, indivíduo e sociedade, passando pela formação do aluno/a cidadão/ã. Além dessas atribuições, os

estudos de base durkhemiana imputam à educação, de forma geral, os efeitos da coesão social e da socialização, como também de formação civilizatória e cívica para vida em sociedade. Neste trabalho nos dedicamos a discutir os saberes docentes em ciências sociais em termos de formação do professor de sociologia para o ensino médio, enfatizando as características do preparo instrucional do licenciando na universidade para atuar em escolas públicas e privadas no DF, para servir aos propósitos intelectuais, civilizatórios e cívicos atribuídos à disciplina.

O ensino de ciências sociais (sociologia, antropologia e ciência política) se torna obrigatoriamente parte do currículo do ensino básico em todo Brasil em 2008. A novidade na formação do alunato do ensino médio suscita várias controvérsias sobre a pertinência da disciplina na fase instrucional básica dos discentes, mas o fato é que a disciplina vem sendo ministrada nas escolas de ensino médio do país, muitas vezes sem que o professor detenha os saberes fundamentais para conduzir o conteúdo de ciências sociais por não ter formação na área e, em alguns casos, as escolas não priorizam esse conteúdo para o preparo do alunato para o vestibular. Diante das polêmicas e do problema do ensino de sociologia nas escolas brasileiras e em específico, no Distrito Federal, que desde 1999, adotou a disciplina nos currículos das escolas públicas, temos a preocupação em discutir quais se os conhecimentos acadêmicos específicos na área de ciências sociais estão sendo compatíveis com as necessidades de aprendizado dos licenciandos.

Levamos em consideração o fato de que as Orientações Curriculares Nacionais – Ensino Médio (OCNEM) publicadas em 2006 dá alguns direcionamentos para condução dos conhecimentos docentes. Nelas a pesquisa aparece como um elemento relevante na metodologia de ensino de Sociologia, para o conhecimento da pesquisa sociológica e seus procedimentos de objetividade científica e ainda como instrumento de prática escolar, com orientações quanto às pesquisas bibliográficas e seus diversos e diferentes tipos de fontes. Outro documento importante para pensarmos o conteúdo da disciplina de sociologia para o nível médio é a nova Lei de Diretrizes e Bases- LDB que traz quatro objetivos do ensino médio: prosseguimento de estudos, preparação para o trabalho, aprimoramento da pessoa humana (formação ética, autonomia intelectual, pensamento crítico) e compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (teoria e prática) (BRASIL, 1999; 2002; 2006). Ao elencar tais propósitos, em geral para o ensino médio, pensamos o curso de sociologia como lócus

privilegiado para o cumprimento de tais objetivos dentro da grade conteudística da disciplina. (MORAES, 2009, HANDFAS, OLIVEIRA, 2009).

No que tange à disciplina de sociologia, a perspectiva é que esta dialogue com os propósitos atribuídos a ela por lei, tais como: formação para cidadania, estranhamento e desnaturalização (das relações e estruturas sociais, das formas, situações de vida em sociedade).

A proposta curricular para ciências sociais de formação para cidadania se confronta, muitas vezes, com uma situação escolar de ausência de recursos humanos e materiais para realização do projeto civilizatório atribuído à educação. Sabe-se que a escola tem sido muitas vezes referenciada como espaço de reprodução das desigualdades sociais, nos termos bourdieusianos, a qual não estaria cumprindo seus propósitos de formação segundo o ideal universalista da escola como instituição moderna e republicana. Ou seja, o espaço escolar, na verdade, seria menos um lugar que proporciona chances de vida para uma mobilidade social entre agentes do campo social oriundos de classes sociais não-dominantes e mais um lócus da perpetuação e renovação da cultura dominante. Isso compromete as biografias de vida em função do perfil da trajetória escolar de cada um, da quantidade e qualidade de aquisição e manutenção do capital cultural, aquilo que também pode comprometer o acúmulo de capital social. Essas noções encontram-se, de maneira muito clara, expressas nos trabalhos de Bourdieu e de autores que seguem seus passos no estudo da relação entre educação, sociedade e estratificação social. (BOURDIEU, 1974, 1979, 1989, 1994, 2002, 2003; AMARAL; FÍGOLI; NORONHA, 2007, BARBOSA, 2009). No entanto, para efeito deste trabalho, consideramos as duas concepções mais recorrentes da escola: aquela que evidencia o espaço escolar como campo de lutas pelo acúmulo de capital cultural, como lócus da reprodução das desigualdades sociais, mas também percebemos a escola como lugar de mudanças e inovações cuja perspectiva escapa de abordagens mais deterministas sobre o atual papel da escola e da educação. Bauman (2007) chama a atenção para o caráter cambiante da escola e do alunato em termos de “modernidade líquida”, postulando a necessidade de preparar o estudante não apenas para o mercado de trabalho, mas também para vida em sociedade, a partir da crítica operada pela desnaturalização de processos sociais a partir de uma linguagem mais próxima às gerações atuais. O conhecimento está para autor posto como um dos grandes desafios para educação contemporânea, ou seja, os saberes docentes e a forma de constituir e transmiti-los.

Entende-se por saberes docentes um conjunto de conhecimentos manejados pelo professor, em duas dimensões: cognitiva e social, ou seja, esses saberes devem orientar o docente na sua prática em contextos de ensino e aprendizagem de forma tanto a permitir que esse lide com conhecimentos acadêmicos como também com aqueles interacionais, concernente ao aspecto social da relação professor-alunato. (BORGES, 2001). Parece-nos importante também pensar os saberes docentes a partir de uma abordagem curricular que contemple os conhecimentos ligados ao ensino e como estes repercutem na ação docente, e como os professores operam com esses saberes no contexto da sala de aula. O saber docente, neste sentido, é também curricular, que seria o conteúdo que ele ministra em classe.

Ao mesmo tempo, percebemos que os professores são produtores do saber, e que existe um saber que emerge da prática profissional onde os professores desenvolvem um saber prático, moldado através das imprevisibilidades, podendo favorecer que o docente desenvolva a capacidade de inovação e criatividade, adaptando o conteúdo ministrado à realidade do ensino, sendo esta realidade dinâmica (BORGES, 2001). A partir das interações os professores produzem saberes que permitem que eles desenvolvam a prática.

Parece-nos importante também atentar que a formação docente requer auto-análise, autoconhecimento porque se trata de processo reflexivo. Nesse sentido, a construção social dos saberes docentes extrapola a formação sistemática oferecida na universidade, o chamado “devir-formação”, pois “A formação é localizada em um além das metas de educação formal, podendo realizar-se na imprevisibilidade; neste sentido, torna-se homóloga ao devir intenso e inconstante.” (COSTA; SOBREIRA, 2011, p. 77).

Nessa perspectiva, o estudo dos saberes docentes nos remete ao tema das inovações em sala de aula porque estas se conectam com propostas de adequação de forma e conteúdo a situações sociais específicas em que a escola, professor e o alunato estão inseridos. A inovação de rupturas se refere à oferta de um serviço que não tem ainda necessariamente uma demanda formulada por um público-alvo de consumidores e não compromete um sistema (educacional) em vigor, mas adapta-se a ele, o contornando-o e se inserindo nele (CHRISTENSEN, HORN, JOHNSON, 2009). Não se trata, portanto, de um processo revolucionário na educação, mas que ao longo prazo pode provocar mudanças estruturais no modo de ensino em sala de aula e, sobretudo na relação social entre professor, ensino (sociologia) e alunato.

Um dos desafios para constituição dos saberes docentes, como postulam Oliveira e Sobreira (2011), é a distancia existente entre as políticas educacionais de Estado e a sua implementação propriamente dita, no campo da decisão de cada professor em exercitá-las, ou não. Esse quadro dialoga com a tendência à inversão das práticas cultivadas da negação das diferenças no contexto de formação docente, os autores evocam o caso das religiões<sup>1</sup>. Entra em perspectiva aqui a decisão do professor em ciências sociais em trabalhar determinados conteúdos em detrimento de outros a partir de recursos didáticos também a sua escolha, estabelecendo-se, assim, uma ponte entre a sua formação sistemática universitária, orientações curriculares e sua prática em contextos escolares específicos, nos quais está inserido, para acessarmos seus saberes docentes.

### **3. Formação docente em ciências sociais: o caso dos licenciandos da UnB**

O curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UnB surgiu em 1968 e formou, até o segundo semestre de 2011, 343 licenciandos entre os 1369 formados no curso. Trata-se do primeiro e único curso de formação docente em ciências sociais do Distrito Federal. Disso, decorre, em grande parte, a preocupação que nutrimos em relação aos saberes docentes apropriados e desenvolvidos pelos professores de sociologia que atuam nas escolas do DF. Neste relato de pesquisa, três elementos fundamentais sobre o ensino de sociologia na educação básica nos chamam a atenção, a Formação dos docentes na universidade; sua relação com as orientações curriculares e a tensão entre saber docente normativo e saber docente efetivo decorrente da experiência de sala de aula. Nossa questão central passa pelas orientações civilizatórias via os propósitos cívicos de formação para cidadania, os quais constam nas bases curriculares para o ensino de sociologia e o propósito de coesão social atribuído à educação, de forma geral, para pensar como isso tem funcionado no caso do ensino de sociologia nas escolas pesquisadas. Neste momento, o que temos condições de analisar e discutir são resultados preliminares da pesquisa a partir de duas fontes de pesquisa, licenciando e professor, em relação ao descompasso entre formação docente, propósitos curriculares e prática de ensino em sala de aula.

---

<sup>1</sup> Os autores defendem que “... as tensões derivadas da não aceitação da opção religiosa (o direito à livre manifestação de crença) são arremessadas à margem do trabalho escolar que deveria priorizar, como elemento formador do professor e da cidadania, os posicionamentos no interior da ética da linguagem. As religiosidades possíveis (e o respeito a elas) deveriam ser um dos objetos formativos de novos professores; no entanto, especialmente no caso das religiões afro-brasileiras, como revela o depoimento, age-se como se nada houvesse a fazer.” (OLIVEIRA; SOBREIRA, 2011, p. 57).

### 3.1. Formação e saberes docentes em Ciências Sociais no DF

Podemos depreender do material analisado até o momento que a formação docente para o ensino de sociologia nas escolas de nível médio do DF constitui um dos gargalos fundamentais para constituição do professor do ponto de vista conteudístico e didático para o enfrentamento do desafio de ministrar uma disciplina cujos conteúdos remetem a referências clássicas e contemporâneas acerca de processos da vida social. A escolha de temas, teorias, conceitos, recursos didáticos de acordo com aprendizados acadêmicos, orientações normativas e contexto local de ensino, ainda se constitui como desafio à prática docente em ciências sociais nas escolas do DF.

Dos 24 entrevistados que passaram ou ainda se encontram na Licenciatura em Ciências Sociais da UnB nesta etapa da investigação, apenas dois fizeram somente a opção pela licenciatura, os demais optaram prioritariamente pelos bacharelados em sociologia e antropologia. Mas, 12 deles admitem que a licenciatura é hoje sua prioridade. Entre os principais estímulos para cursar a habilitação em Licenciatura em CS's apontados pelos entrevistados temos: a insatisfação com o ensino de sociologia nas escolas enquanto alunos do ensino médio e como estagiário docente; importância da sociologia no ensino básico para ampliar a percepção das pessoas acerca da realidade e para o aprofundamento do papel do ator social; mais chances de inserção no mercado de trabalho; unir docência e pesquisa. Alguns entrevistados exprimem as seguintes setenças: “Além de acreditar na educação como mecanismo transformador, a não garantia de emprego em outras áreas e as condições de trabalho insuficientes que estão destinados aos jovens, a licenciatura se torna mais uma garantia de emprego.” (L13); “Tenho muita vontade de ser professora de sociologia no ensino médio. Eu realmente tenho paixão pela área. Não somente pretendo atuar na área de educação, mas pretendo também pesquisar na área.” (L14).

Essas respostas nos levam a vislumbrar o papel da sociologia nas escolas atribuído por aqueles que realizaram a prática de ensino. Em geral, os respondentes da pesquisa conferem à disciplina de sociologia no ensino médio uma função esclarecedora acerca da “realidade” vigente e as condições e elementos sociais que a constitui, quase no

sentido iluminista de formar cidadãos esclarecidos e, portanto, críticos, capazes de expressar suas considerações sobre a dita “realidade”, o mais desprovido possível do senso comum. A ela é atribuída também o papel de formação para atuação ativa na vida pública, em termos de uma “consciência” social e política. A esse respeito, temos algumas expressões selecionadas: “A sociologia servirá de alicerce para o desenvolvimento do senso crítico embasada em discussões contemporâneas sempre mantendo o caráter científico.” (L1); “Acredito que o ensino de sociologia estimule o livre pensamento, a crítica, e uma percepção do meio social que doutra forma pouco se estabelece na vida do aluno que passa pela escola ‘anestesiado’”. (L3); “A sociologia pode ser um instrumento de conscientização, mas isso depende, obviamente, dos recursos da prática e da forma que ela é conduzida.” (L8); “A sociologia contribui para a constituição de um pensamento crítico, ela exercita formas de pensar e interpretar o mundo” (L11); “Perceber como são os processos sociais, comportamentais e políticos do Brasil e do mundo é essencial para o cidadão e para o ser humano. A sociologia deveria mostrar tais processos.” (L18).

Acho ótimo o ensino, a proposta e a importância de se ter sociologia no ensino médio, mas acho que na maioria das vezes os alunos não compreendem perfeitamente o conteúdo nessa idade, necessitando um método diferenciado para ensinar para essa faixa etária. (L17)

Se bem direcionada, pensando em sociologia, antropologia e ciência política, o aluno sairia com uma capacidade de analisar criticamente a sua própria realidade, tendo autonomia de pensamento sobre o que ele mesmo vive, com menos viés possível, se sentindo capaz de fazer escolhas de pensamento autônomas. (L20)

Para além de formar cidadãos críticos, a sociologia tem como função ajudar na desnaturalização e na problematização da realidade social. é uma ferramenta fundamental para a análise crítica e científica das demais áreas das humanidades e não somente uma disciplina de apoio, como vem sendo tratada. Indo ainda mais além, não se trata de ensinar sociologia, mas dar aos alunos uma pequena introdução das diversas formas de se compreender a realidade social, a partir do recorte teórico/metodológico e temático de todas as ciências sociais, aí incluindo a antropologia, política, economia. (L21)

A maneira de perceber o lugar da sociologia no currículo do ensino médio nos leva a considerar a experiência de lecionar a matéria nas escolas. Para muitos licenciandos a “prova” da prática docente em sua formação é insuficiente para prepará-los para se tornarem professores de sociologia. Entre as dificuldades destacadas em suas experiências docentes apontam que: o alunato é pouco receptivo e atento ao conteúdo da disciplina; a



escassez de oportunidades de ministrar conteúdos porque a escola ou o professor não permitem; a desvalorização por parte da escola do ensino de sociologia; a pouca liberdade que gozam alguns professores de escolas privadas em ministrar determinados conteúdos de sociologia; o despreparo do professor responsável pela disciplina na escola em ser receptivo com o estagiário; pouca pesquisa; a não percepção do ambiente escolar da perspectiva do aluno. Um aspecto importante apontado pelos estagiários que comprometeria a recepção da sociologia pelos alunos é o fato de muitos professores responsáveis pela disciplina não terem formação em ciências sociais. Nos depoimentos registrados nos relatórios de estágio e nos questionários respondidos pelos licenciandos, cerca de 50% dos professores observados nas escolas têm outras formações, tais como: geografia, história, estudos sociais e até administração. De acordo com um professor de sociologia, graduado em administração e ministra a matéria há 10 anos na rede pública: “A minha formação acadêmica foi bacharel em administração de empresa e também licenciatura plena. é, como é licenciatura, eu fiz o curso de extensão de sociologia, complementando o curso de extensão de sociologia ... se bem que pelo meu currículo, dava pra eu dar aulas de várias matérias, sabe. Mas eu fiz mesmo de propósito curso de extensão” (P1). Outra professora entrevistada, formada em filosofia e história, que leciona na rede privada expõe:

Quando eu vim pra Brasília eu lecionava história, educação física e filosofia no Carmen Salles. Aí depois eu acabei, encolhendo, porque eu trabalhava de noite...aí eu encolhi e fiquei só na filosofia e história ... Porque lá no Imaculada mesmo eu dei sociologia depois me tiraram de sociologia me botaram em história, me botaram de volta pra sociologia... (P2).

Já para alguns professores entrevistados na pesquisa a disciplina de sociologia não poderia ser ministrada por docentes formados em outras áreas, mesmo naquelas afins às ciências sociais.

Sou adepto dessa postura [formação em ciências sociais obrigatória para ministrar sociologia no ensino médio] com unhas e dentes, né. É a grande questão [???]... tem professores que dão aula de Ética e não são formados em Filosofia, às vezes são formados em Direito ou em Administração. E eu defendo que o professor que dá Ética tem que ser formado em Filosofia, assim como o professor que dá aula de Sociologia tem que ser formado na área (P3).

Para os professores que cursaram a licenciatura em ciências sociais, o estágio docente assim como as disciplinas obrigatórias do curso não foram suficientes para

prepará-los para atuação docente em sala de aula, nas escolas. Segundo os licenciandos: “Foi boa e interessante [a experiência docente], mas a falta de continuidade tornou a experiência um tanto quanto estérea. Lecionei apenas uma aula.” (L3); “A experiência mostrou as dificuldades que um professor pode enfrentar em uma sala de aula da periferia, mas contribuiu para me aproximar do fascínio que a educação pode exercer.” (L4); “Acho que o estágio serve mais para a pesquisa, no caso de como anda a disciplina na rede de ensino, mas pouco se aprende como é estar em sala de aula, dar aula.” (L9)

Lecionar sociologia no estágio me fez sentir motivação para modificar o estado das coisas, ao ver historiadores e professores com formação alheia à sociologia dando aulas meramente expositivas, conteudistas e maçantes, senti vontade de modificar essa forma de ensino, de inovar e é isso que ainda tem motivado meu trabalho agora que sou docente.” (L21)

Tais considerações sobre a experiência da prática docente nas escolas nos conduzem ao tema da formação e dos saberes docentes em ciências sociais considerados necessários para ministrar o curso de sociologia nas escolas. Da parte dos licenciandos, a formação dos saberes docentes em ciências sociais se torna um importante alvo de reflexão sobre a qualidade do ensino de sociologia ministrado nas escolas do DF quando problematizamos a grade de disciplinas específicas da Licenciatura em CS's para seu preparo instrucional e o conteúdo dessas matérias, em termos inclusive de adequação às bases curriculares e aos contextos escolares locais de prática docente. Na avaliação de alguns: “Especificamente, as matérias oferecidas pelo Departamento de Sociologia o conteúdo foi bem bom, mas as matérias do Departamento de Pedagogia foram fracas, generalistas e desinteressantes, em sua maioria.” (L3); “Deveria haver uma articulação entre as matérias da pedagogia, por exemplo, com as matérias, conteúdos que serão ministrados em sala de aula, como também um maior preparo dos alunos para a prática de ensino de sociologia.” (L5); “Há muito poucas matérias que preparam para a licenciatura. Estou em meu penúltimo semestre e nunca havia pensado em inúmeras questões básicas ao ensino de sociologia nas escolas.” (L3); “Não há disciplinas voltadas para a Sociologia, e a grade ofertada pela Faculdade de Educação está defasada, inclusive com matérias que repetem o conteúdo sem trazer discussões contemporâneas.” (L19).

Há outro problema observado e declarado pelos entrevistados acerca da formação docente, a falta de interação entre as diferentes esferas que formam a

arquitetura institucional para o ensino de sociologia nas escolas do DF. Há, de fato, pouca aproximação entre Departamento de Sociologia, Universidade, Secretaria de Educação do GDF e as escolas públicas e privadas da região. Essa pode ser aqui considerada uma das causas para a dificuldade que os estagiários enfrentam para iniciar e realizar plenamente seus estágios nas escolas.

No geral, os licenciandos sugerem as seguintes iniciativas para melhora do curso: mais integração entre o Departamento de Sociologia e as instâncias governamentais locais de educação; durante o curso mais acesso a informações e material sobre atualidades da carreira; mais disciplinas específicas em ciências sociais ofertadas durante a habilitação pelo Departamento de Sociologia; mais prática de ensino e orientações para planejamento de aulas; oportunidades de lecionarem de fato durante a prática de ensino como quesito obrigatório para realização do estágio; contratação de professores para a licenciatura; estágio em duas etapas (observação e participação); relacionar mais a disciplina com o cotidiano do aluno; mais seriedade na condução das disciplinas obrigatórias da licenciatura. Os futuros docentes recomendam: “Maior aprofundamento teórico a respeito do sistema escolar e das formas de educação não formais.” (L10); “Ampliar a oferta de disciplinas voltadas para a educação, estimular o departamento a investigar cientificamente a educação, estimular a redação de uma proposta curricular para ensino médio.” (21).

Oferecer mais disciplinas que façam com que a licenciatura permeie toda a graduação e seja uma preocupação constante ao invés de aparecer desvalorizada, mais para o final do curso e muitas vezes como alternativa de emergência e que os graduandos tenham mais oportunidades de prática e concepção de planejamento de aulas. (L3)

É vital ao professor de hoje em dia relacionar a matéria com o cotidiano do aluno seja com romances e ficções atuais até grandes decisões e fenômenos da sociedade brasileira. Hoje no curso, isso é muito valorizado e teorizado, mas muito pouco é feito para que o futuro professor saiba fazê-lo de forma eficiente. (L18)

Repensaria um currículo que, de alguma forma, contemplasse temas, conceitos e teorias (ou teóricos- em especial os clássicos), assentado em situações cotidianas, com aulas que partissem dos conhecimentos prévios dos alunos, de problemáticas levantadas e trazidas por eles e que levem em conta suas contribuições. (L21)

No que concerne, especificamente, aos saberes docentes podemos inferir que estes se apresentam de forma heterogênea e multiforme quando se trata da formação dos licenciandos e da performance dos professores nas escolas. Podemos destacar algumas chaves de leituras fundamentais para refletirmos sobre os desafios e as perspectivas do

ensino de sociologia no DF, levando em consideração a formação docente (licenciatura), parâmetros curriculares e contextos escolares: o descompasso entre preparo instrucional, prática de ensino e projeto civilizatório voltado para a cidadania e a construção social dos saberes docentes decorrente dessa assimetria. A primeira constatação deriva dos conflitos latentes no processo de formação docente do licenciando que repercute na sua condição futura de professor de sociologia. Tais conflitos dizem respeito aos aspectos morais, éticos, institucionais, instrucionais e afetivos que, de algum modo, atuam no momento de tomada de decisão acerca dos conteúdos e da didática de cada docente em sua missão de ensinar sociologia para jovens e adultos em contextos escolares diversos, com biografias e histórias de vida, em geral, não contemplados pelo nosso modelo de escola republicana. Tal cenário mais contribui para alargar as distancias entre professor e alunato e conteúdos das ciências sociais e entre a realidade dos sujeitos pertinentes a um dado contexto social, do que promove esclarecimentos e conscientização política, nos termos iluministas e civilizatórios dos propósitos destacados pelos próprios licenciandos em sua fase de formação instrucional.

As condições materiais das escolas, em específico, das salas de aula, sobretudo de escolas públicas do DF, assim como as condições sócio-cognitivas do alunato em face às desigualdades de acesso, quantidade e manutenção de capital cultural desse público, dificultam a realização do ensino de sociologia como disciplina formativa do ponto de vista humano e intelectual de certa forma apartada do modelo societal vigente.

No que concerne aos saberes docentes, estes se constituem na interface entre formação instrucional oferecida pela universidade, o papel da sociologia atribuído pelos licenciandos e professores à missão civilizatória do ensino de sociologia na educação básica, a experiência docente e interesses e níveis de engajamentos diversos e distintos dos docentes quando se trata da profissão de educador na área de ciências sociais. Consideramos, assim, que a constituição dos saberes docentes é processo dinâmico que ultrapassa a dimensão curricular, acadêmica e contextual de cada professor e só pode ser apreendida em sua singularidade, na experiência de cada docente em diálogo com suas aspirações, limites, trajetória de vida, vivência docente e relação com a escola e o alunato.

### **Considerações finais**

A leitura e análise dos diários de campo produzidos a partir de observações simples nas escolas durante as aulas de sociologia, de relatórios de estágio probatório dos alunos do curso de licenciatura em ciências sociais da UnB, assim como dos questionários respondidos pelos licenciandos e das transcrições das entrevistas feitas com professores de sociologia de escolas do DF, nos permitiu discutir, em perspectiva crítica, o curso de licenciatura em ciências sociais da UnB e suas implicações para consolidação de saberes docentes na área. Em análise, ainda preliminar desse material, foi possível elencar alguns pontos nevrálgicos para debater perspectivas de práticas inovadoras para o ensino de sociologia como tecnologia para educação, entre eles: a) a escassez de recursos pedagógicos para docência pelos estudantes nas escolas onde fazem seus estágios de prática docente em Sociologia; b) avaliação feita pelos estudantes acerca da (ina)adequação dos instrumentos pedagógicos e conteúdos assimilados na universidade à realidade dos contextos escolares onde realizam seus estágios; c) identificação das necessidades curriculares e conteudísticas para orientação da prática docente dos licenciandos. Nesse sentido, é importante chamar a atenção que o estágio docente precisa ser pensado como rito de passagem entre a licenciatura e a docência de fato.

A respeito dos saberes docentes manifestos em sala de aula, a aplicação dos instrumentos de pesquisa viabilizou problematizações acerca da formação do professor de sociologia que atua no ensino médio, a relação entre temas tratados em sala de aula, as orientações curriculares e contexto escolar local e o domínio (didático e conteudístico) de temas das ciências sociais do professor para ministrar suas aulas, em especial, nos casos em que o responsável pela disciplina na escola não tem formação em ciências sociais.

É nosso propósito analisar em trabalho posterior o grau de integração e inserção dos nossos licenciandos nos contextos escolares onde atuam, com o intuito de estimular uma maior aproximação entre universidade e escola, inclusive para a própria dinâmica da adequação dos recursos humanos e didáticos às necessidades cambiantes dos alunos, como adoção de tecnologias da informação e da comunicação na transmissão de conhecimentos e capacitação para lidar com cenários (locais) contemporâneos de diversidade social e cultural.

## Referencias

AMARAL, Daniela A. C; FÍGOLI, Leonardo H. G; NORONHA, Ronaldo de. Desigualdades sociais e capital cultural. In: AGUIAR, Neuma (org). **Desigualdades sociais, redes de sociabilidade e participação política**. Belo Horizonte : Editora da UFMG, 2007.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. **Desigualdade e desempenho**: uma introdução à sociologia da escola brasileira. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. In: Educação & Sociedade, Ano XXII, No. 74, Abril 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a05v2274.pdf> . Acessado em abril de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais Mais**: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC; SEMTEC, 2006.

BORGES, Cecília. **Revista Educação & Sociedade**, ANO XXII, n. 74, abril/2001.

BOURDIEU, P. Condição de classe e posição de classe. In: AGUIAR, Neuma (org). **Hierarquias em classes**. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

\_\_\_\_\_. Espaço social e gênese das classes. In: **O poder simbólico**. Rio de Janeiro : DIFEL, 1989.

BOURDIEU, P. **Raisons pratiques**: sur la théorie de l'action. Paris : Éditions du Seuil, 1994, p. 13-36 (Capítulo : Espace social et espace symbolique).

\_\_\_\_\_. Gostos de classe e estilos de vida. In : ORTIZ, Renato (org). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo : Olho d'Água, 2003, p. 73-111.

\_\_\_\_\_. **Questions de sociologie**. Paris: Les Éditions de minuit, 2002, p. 264-268 (Le racisme de l'intelligence).

\_\_\_\_\_. **La distinction**: critique sociale du jugement. Paris : Éditions de Minuit, 1979.

(\_\_\_\_\_. **La distinction**: critique sociale du jugement. Paris : Éditions de Minuit, 1979.

BOURDIEU, Pierre. O capital social: notas provisórias. In; NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afranio. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA, Walesca Rodrigues; SOBREIRA, Henrique Garcia. Do professor eterno ao complexo docente. In: ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. **Educação**: nas periferias urbanas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

CHRISTENSEN, Clayton, HORN, M, JOHNSON, C. **Inovação na sala de aula**: como a inovação de ruptura muda a forma de aprender. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DINIZ, Ana Lucia Sá; MENDES, Sonia Regina. Representação social da autonomia docente: o que pensam os professores de Duque de Caxias?. In: ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. **Educação nas periferias urbanas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F de.; RIBEIRO, A. M. M.; (et. al.) (Orgs.). **A sociologia vai à escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

MORAES, A. C. Desafios para a implantação do ensino de sociologia na escola média brasileira. In: HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F de.; RIBEIRO, A. M. M.; (et. al.) (Orgs.). **A sociologia vai à escola**: história, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

OLIVEIRA, Luís Cláudio de.; SOBREIRA, Henrique Garcia. Representações sobre religiões afro-brasileiras na formação de professores. In: ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho. **Educação**: nas periferias urbanas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

VAILLANT, Denise. A profissão docente. In: SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián. **Políticas educacionais e coesão social**: uma agenda latino-americana. Rio de Janeiro: Elsevier, São Paulo: IFHC, 2009.