

Ensino e Docência: desafios para a formação e atuação de professores de Sociologia/Ciências Sociais

Jordânia de Araújo Souza¹

Noélia Nunes Marinho²

Júlio Cezar Gaudencio³

Resumo

O objetivo do presente artigo é problematizar questões em torno dos desafios postos com o retorno e a institucionalização do ensino de Sociologia/Ciências Sociais na Educação Básica, por meio da Lei nº 11.684/2008. Tais desafios são vivenciados tanto nos Cursos de Licenciatura em Ciências Sociais quanto nas salas de aula da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Neste sentido, a ideia é ponderar questões em torno da formação docente, chamando atenção para o abismo ainda existente entre a formação e a atuação dos professores de Sociologia/Ciências Sociais tendo como pano de fundo a formação que vem sendo desenvolvida pela Universidade Federal de Alagoas no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais presencial do Instituto de Ciências Sociais.

Palavras-chave: Educação. Formação. Docência. Ciências Sociais.

1 Introdução – Ponderações iniciais

Pensar a respeito do ensino de Ciências Sociais na Educação Superior brasileira remete à problemática dos propósitos de sua inserção nos anos 1930, em que se verifica uma intencionalidade essencialmente voltada para um campo de formação técnica e científica. Conforme chama atenção Oliveira (2013b), os Cursos de Ciências Sociais na Educação Superior são inaugurados posteriormente às situações pontuais geradas a partir das tentativas de inclusão do ensino de Sociologia no currículo do Ensino Secundário e sua integração ao

1 Bacharel e Mestre em Ciências Sociais (UFCG), Licenciada em Sociologia (IPSJES/FPSJ), Doutoranda em Antropologia (PPQA/UFPE), Professora do Instituto de Ciências Sociais (UFAL).

2 Licenciada em Ciências Sociais (UFAL), Mestranda em Sociologia (PPGS/UFAL).

3 Bacharel em Ciências Sociais (UFCG), Licenciado em Sociologia (IPSJES/FPSJ), Mestre e Doutor em Ciência Política (PPGCP/UFPE), Professor do Instituto de Ciências Sociais (UFAL).

Curso Normal de formação de professores. O que faz com que as iniciativas de criação do curso superior nasçam dissociadas de preocupações com o ensino e campo escolar.

Se fizermos uma pequena digressão em torno do surgimento da Sociologia no Brasil, enquanto disciplina, perceberemos que, na medida em que sua primeira aparição se deu no universo das escolas normais dos cursos preparatórios e secundários (1840-1930), ao mesmo tempo em que somente depois se estabeleceram os cursos de graduação na área (1933 – primeiro Curso de Graduação em Ciências Sociais da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo), em um contexto de busca por legitimação enquanto campo científico por parte das Ciências Sociais brasileira, a formação de professores não aparece como a principal preocupação de tais cursos.

Oliveira (2013b) chama atenção para o fato de que, a partir da Reforma Capanema e da retirada da disciplina de Sociologia dos currículos escolares em 1942, que estabelece a exclusão dos cursos complementares (no qual a disciplina se alocava), observa-se que não havia uma clareza sobre o papel que a disciplina de Sociologia ocuparia no currículo escolar, o que, em certo sentido, explica o fato de termos cursos de formação em Ciências Sociais naquele momento com foco não no ensino, mas “na pesquisa e na formação de um quadro técnico” (p. 138).

Apesar de não haver uma conexão entre as origens do curso superior de Ciências Sociais e a Sociologia como disciplina no Ensino Básico, Silva (2007) pontua que a conquista de legitimação desta última contribui para sua consolidação no campo científico, uma vez que a demanda por especialistas na área surge com a inserção da disciplina na Educação Básica. Com o Parecer CNE/CBE nº 38/2006 (BRASIL, 2006a); e, posteriormente, com a implantação da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008 (BRASIL, 2008) – que aprovou a obrigatoriedade do ensino da disciplina de Sociologia em todas as séries do Ensino Médio (BRASIL, 2008) –, segundo Ferreira (2012), novas demandas precisariam ser consideradas; dentre elas, a necessidade de estabelecimento dos conteúdos a serem ministrados e das metodologias adequadas ao ensino desses conteúdos.

Com a consolidação da Sociologia como disciplina obrigatória na Educação Básica surge o dilema “do que ensinar?” e “como ensinar?”, despertando

a preocupação de alguns especialistas da área – como Moraes (2003), Silva (2007) e outros – que criticam o abandono ou mesmo a negligência por parte considerável dos Cientistas Sociais que se encontram atuando no universo acadêmico, em relação ao ensino de Sociologia/Ciências Sociais na Educação Básica. Negligência esta que pode ser visualizada ao se observar as estruturas dos cursos de licenciatura no nosso país, e atribuição das disciplinas de didática e prática de ensino aos Centros de Educação.

Silva (2007) orienta que pensar cientificamente sobre as questões de ensino de Sociologia/Ciências Sociais como disciplina da Educação Básica representa, antes de tudo, refletir acerca do tipo de educação e de Ensino Médio que se deseja consolidar. Nesse sentido, para além da defesa do ensino de Sociologia/Ciências Sociais como objeto de estudo do campo das Ciências Sociais, é imprescindível pensar sobre a educação de modo mais amplo, considerando a formação dos sujeitos como um problema de caráter político e de interesse da comunidade acadêmica.

A pouca importância dispensada pela comunidade acadêmica em relação às questões de ensino, de acordo com Moraes (2007), ocorre de modo predominante no campo das Ciências Sociais. Para esse autor, na medida em que nas demais áreas houve um movimento de aproximação de cientistas e estudiosos com a Educação Básica no intuito de estabelecerem diálogo (como no caso dos historiadores, geógrafos etc.), observou-se uma tendência ao distanciamento por parte dos Cientistas Sociais em relação a este nível de ensino. Ademais, essa postura indiferente guarda uma relação estreita com questões de hierarquia ou mesmo preconceito, pois se passou a considerar a Sociologia como “ciência” em patamar mais elevado do que a Sociologia como “disciplina”, o que se observa reverberar, também, na diferenciação feita entre aqueles que fazem o curso de bacharelado e os que fazem licenciatura, colocando-se a situação como se existisse uma hierarquia entre as formações (MORAES, 2007).

As relações hierárquicas, além de serem verificadas a partir do distanciamento entre Ensino Superior e Educação Básica, mostram-se existentes quanto aos objetos de estudo no campo da Sociologia/Ciências Sociais. Ferreira e Oliveira (2015), apoiados nas ideias de Bourdieu, defendem o ensino de Sociologia como objeto de estudo; entretanto, mostram que este está ainda imerso em um processo conflituoso, dentro de um campo de disputas no interior da própria Sociologia, pleiteando uma posição legítima.

Por isso, seguindo as propostas de Moraes (2003), é preciso que haja um reconhecimento

[...] pela comunidade de cientistas sociais de uma área de pesquisa em ensino de Sociologia, com espaços para debates e divulgação de pesquisas nos seus fóruns e para a publicação em sua imprensa periódica. Superação do modelo atual de formação do professor de Sociologia, com integração efetiva entre bacharelado e licenciatura. (MORAES, 2003, p. 13).

Ainda de acordo com Moraes (2003), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs), que foram criadas a partir da ideia de integração entre bacharelado e licenciatura, prevê que os licenciados devem dominar os conteúdos e as metodologias para atuarem na Educação Básica, buscando-se, com isso, esclarecer a importância da conexão entre ensino e pesquisa.

Além da proposta das DCNEMs, a qual está em concordância com as ideias de Moraes (2003), como explica Oliveira (2013a), ocorreu uma evolução verificada nas Orientações Curriculares Nacionais (OCNEMs) de 2006 em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEMs) que avança, na medida em que considera como elemento importante no papel da disciplina Sociologia a promoção “do estranhamento e da desnaturalização”, o que se soma à proposta em certa medida “vaga” dos PCNEMs – visto que a Sociologia é considerada uma disciplina que prepara o aluno para a cidadania.

Os documentos referenciados anteriormente sugerem, de maneira implícita, um diálogo entre o campo científico sociológico e a Educação Básica. Tal sugestão é pertinente, se levarmos em consideração que parte dos professores de Sociologia na Educação Básica não possui formação na área. Sobre isso, Moraes (2007) apela para a superação de um possível preconceito da comunidade dos Cientistas Sociais com a Educação Básica em prol de uma também superação de um ensino “raso”, uma vez que, a partir de um reencontro das duas partes, será possível uma melhor preparação do aluno para o Ensino Superior.

Assim, buscamos problematizar questões em torno do abismo existente entre o que poderíamos aqui chamar da “teoria” e da “prática”, pensando aqui o que se discute e o que se aprende no universo acadêmico, no que tange ao

acesso às teorias sociológicas, antropológicas etc. e ao modo como se aplica esse conhecimento na atuação em sala de aula no Ensino Médio. Com o presente texto, chamaremos a atenção para os elementos em torno da formação dos alunos do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas, especialmente destacando o modo como tem se processado a preparação para a prática docente.

Com isso, enfatizaremos as dificuldades enfrentadas na aplicação do conhecimento sociológico, antropológico etc., assim como chamaremos atenção para a necessidade de que se estabeleça um diálogo entre os próprios profissionais da área das Ciências Sociais junto aos profissionais do Centro de Educação para que ferramentas possam ser pensadas e elaboradas visando a auxiliar a atuação dos alunos do curso de licenciatura, bem como que o ensino de Sociologia/Ciências Sociais possa ser considerado um campo de atuação e investigação legítimo.

2 Formação docente e o ensino de Sociologia/Ciências Sociais

Com a conquista da obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Sociologia no currículo do Ensino Médio, por meio da Lei nº 11.684/2008, deparamo-nos com um cenário promissor para os profissionais da área das Ciências Sociais ao mesmo tempo em que nos colocamos diante de um desafio e responsabilidade, qual seja o modo pelo qual ensinar Sociologia/Ciências Sociais aos jovens da Educação Básica (BRASIL, 2008).

Este desafio não deve ser vivenciado apenas por aqueles profissionais que têm atuado no Ensino Médio, mas, também, por aqueles que se encontram no Ensino Superior atuando nos Cursos de Licenciatura em Sociologia/Ciências Sociais; afinal, é importante pensar que são nesses cursos que os futuros professores de Sociologia/Ciências Sociais têm acesso à sua “formação inicial”, considerando aqui o termo no sentido proposto por Cunha (2006, p. 353-354).

Ao problematizarem alguns dos desafios postos com a inclusão da disciplina de Sociologia como obrigatória no Ensino Médio, Handfas e Oliveira (2009, p. 11-12) chamam a atenção para a ideia de que:

No plano institucional, caberá às instituições responsáveis pela formação docente pensar em alternativas teórico-metodológicas para o ensino e a prática pedagógica do professor. Por sua vez, as escolas públicas e privadas de educação básica deverão implementar alternativas curriculares, de modo a criar as condições necessárias para que os professores que já exercem o magistério possam desenvolver uma prática pedagógica consistente e rigorosa. No plano social, cabe destacar a necessidade de empreender iniciativas teóricas e práticas que visem à melhoria do ensino a partir de projetos que possam articular o intercâmbio entre a universidade e a escola, especialmente a escola pública.

A discussão em torno da presença das Ciências Sociais na educação brasileira vem, há algum tempo, sendo problematizada. Com a reintrodução da disciplina de Sociologia nos currículos escolares das séries do Ensino Médio da Educação Básica, visualizamos um momento em que existe investimento em pesquisas em torno da questão do ensino de Sociologia/Ciências Sociais, bem como uma expansão dos cursos de licenciatura nessa área. Esse cenário nos permite ponderar acerca da necessidade de repensarmos o modo pelo qual a formação docente está sendo pensada e vivenciada, especialmente no universo do Ensino Superior.

Observamos que, para o enfrentamento das situações e dos desafios postos com a reinserção da disciplina nos currículos escolares, faz-se necessário um movimento que vise a articular a interação entre universidade, escola e sociedade e busque contribuir, cada vez mais, para a melhoria do ensino.

Seguindo este pressuposto, é importante destacarmos o que salienta Cunha (2013), quando considera que a reflexão em torno da formação dos professores está essencialmente ligada à dinâmica das políticas educacionais postas pelo Estado, assim como das condições vivenciadas no ambiente onde se dá a prática docente. Para a autora, é complexo abordar a temática da docência separada do lugar no qual se produz enquanto profissão. Logo, consideramos importante a interação entre essas instâncias para que possamos ter um ensino das Ciências Sociais cada vez melhor; afinal, “[...] refletir a respeito do conceito de formação de professores exige que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade” (CUNHA, 2013, p. 3).

Nesse sentido, partindo do pressuposto apontado por alguns pesquisadores que têm atuado no campo da educação, para que possamos pensar a formação de professores, faz-se necessário problematizar o modelo de educação

que vem sendo implementado em nosso país. Como propõe Lima (2009, p. 197), “[...] a formação de professores é consequência, ou pelo menos deveria ser, de um projeto de educação”, o que nos leva a ponderar a importância de conectar a formação dos professores na área das Ciências Sociais a um projeto de educação mais amplo.

Assim, ao destacar a importância de elaboração de uma análise que considere uma perspectiva processual, Cunha (2013) afirma que é importante ponderar que a pesquisa acompanha os movimentos políticos, econômicos e socioculturais e que a prática se estabelece a partir de condições teórico-contextuais. Nesse sentido, “[...] a formação de professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica” (CUNHA, p. 3-4).

Ao abordarmos a necessidade de reflexão em torno da formação docente, de modo especial, a formação de professores nos Cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, especificamente no curso do Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), pretendemos analisar os elementos que estão envoltos principalmente na tentativa de equalizar questões de cunho teórico e metodológico, tanto das Ciências Sociais como da Educação, assim como as questões relacionadas, de forma mais particular, à prática docente vinculada a tal formação. Em grande medida, destacando os espaços dos estágios supervisionados, as disciplinas de prática docente e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Chamando a atenção para as tendências investigativas na formação de professores, Cunha assevera que

[...] as pesquisas continuam abordando os temas clássicos da formação de professores, incluindo a formação inicial e continuada, os saberes em constituição na prática profissional e as condições de profissionalização. Reconhecer o espaço de trabalho como lugar de formação redundou em uma tendência significativa de pesquisar o docente em seu contexto de atuação, em que ele é reconhecido como produtor de saberes e, ao mesmo tempo, responde, enquanto produzido, às condições objetivas de existência e profissionalização. (CUNHA, 2013, p. 12-13).

Ao elaborar um apanhado acerca das tendências de investigação em torno da formação de professores, Cunha destaca que “[...] todas as fases que marcam as tendências dos estudos a respeito da formação de professores

produziram conceitos e apresentaram-se como produtos e produtoras das ações formativas, influenciando e sendo influenciadas pelas políticas, legislações e culturas” (CUNHA, 2013, p. 13).

Ao problematizar algumas questões em torno da formação de professores em Ciências Sociais, Oliveira sugere que um dos avanços observados com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – pode ser apontado quando esta lei destaca a importância, para a formação do professor, de haver um contato mais intenso com a realidade escolar (OLIVEIRA, 2013b, p. 145). O autor ainda salienta que, em virtude do modelo universitário prevalecente no Brasil, as discussões pedagógicas ainda são basicamente promovidas pelas Faculdades de Educação; e isso implica um modelo no qual a formação teórica das Ciências Sociais caberia aos Departamentos de Ciências Sociais, sem que uma interlocução entre tais teorias e a formação docente existisse.

O que observamos com maior frequência no país é um modelo de licenciatura inspirado nos cursos de bacharelado, pois prevalece o ensino dos conteúdos específicos a formação prática assume um papel apenas secundário.

Obviamente, considerando a visão de Moraes (2007), quando chama atenção para o fato de que a formação não passa apenas pelos cursos, mas depende, também, da presença do ensino de Sociologia/Ciências Sociais no Ensino Médio, ponderamos que se faz importante pensar sobre esse novo perfil de formação docente nas Ciências Sociais com a reintrodução da disciplina no Ensino Médio, posto que, cada vez mais, os alunos que chegam à graduação em Ciências Sociais têm vivenciado um primeiro contato com as discussões provenientes dessa área de conhecimento. O que nos convida à elaboração de reflexões em torno do perfil de alunos que ingressam nos cursos de graduação, bem como a questionar que esses alunos estão sendo formados para atuarem em escolas de Ensino Médio.

Também consideramos importante romper com a diferenciação ainda existente entre ser pesquisador nas Ciências Sociais e ser professor de Sociologia no Ensino Médio, como se esses profissionais estivessem em mundos completamente diferentes. Nesse sentido, faz-se necessário “estabelecer um diálogo” não só entre a universidade e as escolas como também dentro da própria universidade, porque essa separação tem sido dia após dia “legitimada” no campo acadêmico, conforme aponta Moraes (2007, p. 399-400).

No que tange à presença da Sociologia no quadro educacional do estado de Alagoas, Florêncio e Plancherel ([200-], p. 12) apontam a identificação da prática de ensino de Sociologia no ano de 1928, embora o estado tenha enfrentado, nas palavras das autoras, uma “[...] política educacional muito arcaica, com um número muito restrito de escolas e voltadas para a educação de poucos, ou seja, para a elite local”. Com isso, as autoras querem chamar a atenção para o distanciamento vivenciado pelo estado das propostas elaboradas no âmbito das políticas educacionais em nível nacional.

Se entre os anos de 1942 e 1981, observou-se que a disciplina de Sociologia foi deixando de compor os quadros educacionais do Ensino Secundário em nível nacional, a partir das reformas educacionais, tal quadro teve em Alagoas a mesma repercussão. Porém, se no ano de 1982 observamos um movimento de reintrodução da referida disciplina no currículo do Ensino Médio no país, em Alagoas temos uma discussão tardia a respeito da reinserção da Sociologia como componente curricular do Ensino Médio. Florêncio e Plancherel ([200], p. 12-13) sugerem que um dos elementos que podem justificar tal cenário possa ser a institucionalização tardia do Curso de Graduação em Ciências Sociais, ocorrido no estado apenas no ano de 1994. Sendo a discussão em torno da reintrodução da disciplina de Sociologia iniciada no ano de 1999, mas concretizada apenas em 2001, com o estabelecimento de novas normas na seleção de ingresso para os cursos de graduação da Universidade Federal de Alagoas, visto que, a Resolução CEPE/UFAL nº 20, de 24 de fevereiro de 1999, prevê que o conhecimento de Sociologia e Filosofia é necessário para a realização das provas dos alunos da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, em conformidade com as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs) (UFAL, 1999).

Em funcionamento desde o ano de 1994, o Curso de Ciências Sociais da UFAL teve sua implementação viabilizada a partir do movimento de extinção do antigo Curso de Licenciatura em Estudos Sociais, existente desde o ano de 1985, e visando a se adequar à nova política acadêmica da Universidade, inclusive com a adoção do sistema seriado anual como substituto ao sistema de crédito semestral até então em vigor. Nesse período, o curso oferecia tanto a habilitação em bacharelado como em licenciatura (OLIVEIRA, 2007). Em verdade, era muito comum que os alunos desse período optassem pela dupla habilitação, uma vez que bastava a estes, mediante a conclusão de uma das

habilitações, solicitar a segunda habilitação, sendo suficiente apenas que fosse integralizada a carga horária considerada complementar. Naquele momento, as disciplinas do eixo de formação curricular para professores eram predominantemente ofertadas pelo Centro de Educação.

No ano de 2006, em função da reforma institucional vivenciada pela UFAL e que criou o Instituto de Ciências Sociais em substituição ao antigo Departamento de Ciências Sociais, o Curso de Ciências Sociais passou por algumas mudanças, as quais eram necessárias, inclusive, para atender às exigências apresentadas pelos Pareceres CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001, e CNE/CES nº 1.363, de 12 de dezembro de 2001, pela Resolução CEPE/UFAL nº 32, de 14 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2001a, 2001b; UFAL, 2005), bem como em função das questões apresentadas durante o debate realizado no Fórum Nacional de Cursos de Ciências Sociais (UFAL, 2012).

Neste ano, foi criado um currículo próprio para o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, e este foi separado do curso de bacharelado. Essa divisão perdura até os dias atuais. No entanto, ao mesmo tempo em que havia, naquele momento, uma preocupação em pensar as especificidades oriundas do processo de formação de professores de Sociologia/Ciências Sociais do Ensino Básico, uma vez que a Resolução CEPE/UFAL nº 32/2005, instituiu componentes curriculares comuns para todos os cursos de formação de professores da UFAL, o que se observou foi a permanência de uma lógica que reproduzia, ainda, as dicotomias já existentes entre bacharelado e licenciatura dentro do Instituto de Ciências Sociais, isso quando não as intensificou (UFAL, 2005).

Inicialmente, a Resolução CEPE/UFAL nº 32/2005 definiu um eixo comum de disciplinas, sendo estas: Organização do Trabalho Acadêmico; Profissão Docente; Política e Organização da Educação Básica no Brasil; Desenvolvimento e Aprendizagem; Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem; Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar; Pesquisa Educacional e Projetos Integradores (sendo esta última distribuída em oito disciplinas cursadas a cada semestre letivo) (UFAL, 2005). Além disso, todas as disciplinas seriam, prioritariamente, “responsabilidade” do Centro de Educação. E, embora tal questão já representasse um problema em si – considerando as especificidades de cada curso de licenciatura, incluindo-se aqui o de Ciências Sociais, com o passar do tempo, devido à ampliação do número de cursos de licenciatura da instituição, bem como ao retorno

ao modelo de entrada semestral –, a demanda passou a se apresentar como extremamente elevada. Isso, conseqüentemente, saturou a possibilidade de ofertas dessas disciplinas por parte do Centro de Educação. Como resultado, vários cursos tiveram que absorver a oferta das disciplinas anteriormente sob a responsabilidade do Centro de Educação, em um contexto em que os cursos não estavam preparados para tanto. No caso do Curso de Ciências Sociais, em geral os concursos realizados primavam pela formação em áreas específicas (Sociologia, Antropologia e Ciência Política), sem que fosse exigido destes profissionais qualquer tipo de conhecimento sobre a temática do ensino em sua interface com as Ciências Sociais ou que estes fossem egressos de cursos de licenciatura.

A partir desse momento, no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFAL, passaram a ser ministradas, por professores do Instituto de Ciências Sociais, as disciplinas de Organização do Trabalho Acadêmico, Profissão Docente, Pesquisa Educacional e as disciplinas de Projetos Integradores, em um contexto no qual apenas uma professora do Instituto trabalhava com a temática do Ensino de Sociologia/Ciências Sociais. Logo, é possível perceber o tipo de cenário desenhado: professores com formação bacharelesca, sem nenhum tipo de identificação ou aderência às problemáticas próprias da formação docente, ministrando disciplinas com essa propriedade. O que se poderia esperar desse contexto? Definir quem ministraria tais disciplinas tornou-se uma verdadeira “batalha”, fruto justamente da visão amplamente difundida de que as questões relativas à formação docente representam um nicho sem importância, uma espécie de “cidadania secundária”, se comparadas a outros campos de atuação do cientista social.

É bem verdade que nos últimos anos, o cenário tem se modificado um pouco, principalmente em termos mais positivos. Como forma inclusive, de adequação ao contexto gerado a partir da Lei nº 11.684/2008 (BRASIL, 2008), uma nova reformulação do Projeto Pedagógico do curso foi realizada no ano de 2012, tentando adequar-se melhor às necessidades do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, inclusive com a incorporação da disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências Sociais; e uma segunda reformulação do Projeto Pedagógico encontra-se em curso, em função da Resolução COSUNI-UFAL nº 59, de 6 de outubro de 2014, que atualiza os componentes curriculares comuns aos cursos de formação de professores para a

Educação Básica (UFAL, 2014). Também é importante destacarmos que, no ano de 2011, temos a participação do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Em 2014, foi realizado um concurso no Instituto de Ciências Sociais, para professor com perfil voltado para ensino de Ciências Sociais, embora com carga horária de apenas 20h. E, no ano seguinte, foi criado o *Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências Sociais – Xingó*, vinculado ao CNPQ.

No entanto, embora tais implementações estejam em curso, o cenário ainda não se apresenta como promissor, haja vista que muitas das dicotomias instituídas entre os cursos de licenciatura e bacharelado estão longe de ser resolvidas. Isso dentro de um contexto em que, no ano de 2012, o Instituto de Ciências Sociais aprovou a criação do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais na modalidade a distância, para atender às demandas de professores de Sociologia que não possuíam formação na área, até porque estes se encontravam espalhados por todo o território do estado de Alagoas. Assim, a UFAL passou a ter dois Cursos de Licenciatura em Ciências Sociais e apenas um de bacharelado. Mesmo assim, os problemas ao invés de serem minimizados, acabaram por se intensificar; agora, devido à necessidade de pensar as especificidades de outra modalidade de ensino e a formação de professores.

3 Pontuações acerca do ensino de Sociologia/Ciências Sociais na Educação Básica

Alguns especialistas da comunidade de Cientistas Sociais, preocupados – de forma teórica, metodológica e política – com a Sociologia em sua condição de disciplina no Ensino Médio, orientam-se de forma consensual acerca da importância de haver uma estreita conexão entre universidade e Educação Básica, mais precisamente no Ensino Médio, uma vez que a Sociologia, a partir da lei nº 11.684/2008 tornou-se disciplina obrigatória (BRASIL, 2008).

Uma estreita relação entre universidade e Ensino Básico é defendida em razão da crença de que a primeira é o berço do conhecimento científico e, também, do desenvolvimento de metodologias que podem promover os recursos que faltam, em muitos casos, aos profissionais que trabalham na condição de professores de Sociologia/Ciências Sociais nesse nível de ensino,

principalmente se avaliado o baixo percentual de professores formados na área, especificamente no estado de Alagoas.

Tomando como ponto de partida as reflexões de Moraes (2003) acerca da trajetória não linear da Sociologia como disciplina, é possível refletirmos como essa intermitência produziu entraves e desafios para a sua aplicabilidade. A partir da conquista de legitimidade dessa disciplina, segundo o autor, produziram-se novos questionamentos relacionados à forma como ela seria ministrada. E, mais que isso, orientando nosso olhar a partir das reflexões de Fraga e Bastos (2009), percebemos que, para além de uma legitimidade concreta, a Sociologia enfrenta o desafio de pleitear seu lugar simbólico frente aos alunos que, compreensivelmente, não a enxergam como útil em suas vidas.

Diante da falta de credibilidade da disciplina do ponto de vista dos alunos, Paim e Santos (2009) esclarecem que, em um contexto pós-moderno, a escola perde, consideravelmente, sua importância na vida dos sujeitos por ainda se utilizar de métodos que não possuem relação ou vínculo com a realidade atual, visto que a espontaneidade e a performatividade entram em cena na disputa pela atenção dos sujeitos jovens.

De acordo com Paim e Santos (2009), o modelo de escola atual não dispensa atratividade aos jovens – melhor dizendo, ao novo perfil dos jovens. Os autores chamam a atenção para o fato de que não é somente a disciplina de Sociologia que enfrenta, no tempo presente, o desafio de se consolidar simbolicamente, criando um *habitus*, no sentido posto por Bourdieu (2004); afinal, de modo similar, outras disciplinas consideradas canônicas também são perpassadas por algum tipo de dificuldade, seja em estabelecer conexões teórico-metodológicas, seja no alcance da atratividade dos alunos. Nesse sentido, o contexto atual clama por uma mudança no formato da instituição “escola” em sua totalidade (PAIM; SANTOS, 2009).

A mudança nos moldes da escola tratada por Paim e Santos (2009) remete ao esforço de integração entre escola e juventude, e a instituição escolar passa a se interessar pelo novo perfil das juventudes, adequando-se a ele. Essa adequação se materializa, em seus pontos de vista, em um esforço investigativo de buscar metodologias apropriadas para esse novo aluno (PAIM; SANTOS, 2009). No caso da disciplina Sociologia, a questão é saber como conseguir que uma disciplina que fará parte do cotidiano dos alunos apenas nas três séries do

Ensino Médio e com apenas 50 minutos de aula semanais, no caso de Alagoas, desperte atratividade, conseguindo um espaço ou um grau de importância na vida de cada estudante.

Com plena nitidez, observa-se que as questões e os desafios enfrentados pela Sociologia no Ensino Básico não se restringiram à trajetória instável no currículo escolar, o problema que merece atenção no presente é sua conquista simbólica frente aos alunos e mesmo frente aos demais atores escolares que se questionam sobre a utilidade da disciplina, como revelam Fraga e Bastos (2009).

Os objetivos da Sociologia no currículo do Ensino Médio também esbarram com alguns problemas. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o objetivo primeiro da Sociologia, enquanto disciplina do Ensino Médio, é preparar o aluno para exercer a cidadania. Ancorados nas ideias de Mota (2005), Fraga e Bastos (2009), segundo a perspectiva de professores e de alguns defensores do retorno da disciplina ao currículo, notamos que os objetivos da Sociologia são, em um primeiro momento, capacitar os alunos a incorporarem uma postura crítica e, em seguida, auxiliá-los a compreenderem a realidade social com o intuito de transformá-la.

O outro objetivo da Sociologia como disciplina, também expresso, está estritamente ligado ao que propõe os PCNs. Trata-se da formação dos alunos para a cidadania. Mota (2005) critica os dois objetivos apresentados anteriormente, defendendo que uma postura crítica não é desenvolvida somente em contato com o conteúdo sociológico, visto que não se podem desconsiderar as demais experiências que os alunos adquirem fora da escola e que, certamente, podem permitir o desenvolvimento de uma criticidade.

Uma postura crítica em Mota (2005) não desemboca necessariamente na ação dos sujeitos em prol da transformação da realidade social, pois essa tarefa dependerá dos objetivos de cada um destes sujeitos. Afirmar que estes modificarão a realidade a partir de alterações em suas visões de mundo implica supor algo sem a devida comprovação e, ainda, desconsiderar a autonomia de cada um dos sujeitos.

Fraga e Bastos (2009), de modo crítico, consideram ser o objetivo da Sociologia o entendimento da realidade social a partir de um olhar orientado teoricamente, e que permitirá ao aluno enxergá-la sob uma ótica distinta do senso comum, isto é, o referencial teórico servirá para indicar ao aluno outra

forma de enxergar a realidade. Entretanto, os autores ponderam a necessidade de uma transposição de conteúdos “adequada” para esse fim.

Decisivamente, transpor os conteúdos para os alunos de Sociologia no Ensino Médio não tem sido tarefa fácil, ao contrário, tem se apresentado de modo desafiador. Chamamos a atenção para o fato de este ser um assunto emergencial em virtude das experiências concretas que, por sua vez, levam à necessidade de uma discussão teórica, a fim de refletir sobre “como”, efetivamente, dar aulas de Sociologia.

Explicar os conteúdos de modo didático certamente pode ser um dos fatores que podem contribuir para que a Sociologia caia no “gosto” dos jovens alunos. Fraga e Bastos (2009) alertam para a necessidade de que o professor de Sociologia busque um equilíbrio entre a explicação teórica e a utilização das experiências do cotidiano dos alunos, a fim de que tais explicações não resultem em uma “abstração” de difícil decodificação nem em explicações de caráter completamente informal, desprovidas dos fundamentos teóricos indispensáveis.

Nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) de 2006, constam como objetivos da Sociologia, enquanto disciplina do currículo escolar, a promoção do “estranhamento e desnaturalização”. Atrelado a esse objetivo, é oportuno considerarmos que a Lei nº 9.394/96 determina, ao licenciado em Ciências Sociais, o domínio dos conteúdos básicos e a apropriação das técnicas pedagógicas imprescindíveis à transposição desses conteúdos (BRASIL, 1996).

Refletindo, agora, sobre os objetivos das OCNEMs (2006) e da LDB (BRASIL, 1996) – expostos anteriormente a partir do contexto da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) –, e tomando como objeto deste contexto o Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Ciências Sociais presencial dessa universidade, veremos que existe uma disciplina de “Projetos Integradores”, cujos objetivos são:

Os Projetos Integradores, inseridos no currículo do primeiro ao oitavo semestre, têm o objetivo de fazer, pontualmente, a integração das disciplinas ministradas em cada período, garantindo a realização de atividades de práticas pedagógicas, sob a forma de aulas em sala e aula de campo, bem como de projetos capazes de promover a associação dos conteúdos disciplinares e a articulação desses conteúdos com as experiências individuais e coletivas.

Nesse sentido, garante-se, a um só tempo, a prática da interdisciplinaridade e a interação dos discentes com os espaços de futura atuação profissional. (UFAL, 2012).

Conforme verificamos na citação do documento que regimenta o curso, há uma atenção voltada para as finalidades de conexão entre as disciplinas ofertadas e, também, para a associação dos conteúdos à prática pedagógica, no intuito de oportunizar ao licenciando atividades que permitam a este realizar o exercício de conversão de conteúdos em sua forma “densa”, em conteúdos “didáticos”, respeitando o nível de compreensão dos alunos do Ensino Médio.

Apesar de as propostas mencionadas estarem definidas legalmente, existe uma distância que separa os objetivos de sua efetiva materialização. O que consta na experiência é a verificação de um tímido esforço em prol do atendimento dos propósitos do referido Projeto Pedagógico do curso, especialmente em se tratando da vinculação teórico-prática, o que acaba impactando diretamente na formação do graduando e, ainda, na Educação Básica, na qual o licenciando atuará como professor.

Em um de seus textos, Silva (2007, p. 421) ressalta:

Gostaria de lembrar que um dos problemas do ensino de sociologia nas escolas é o não compromisso dos cursos de Ciências Sociais com a formação de professores para o ensino médio. Não é novidade que a licenciatura é negligenciada nos cursos, desvalorizada e deixada de lado.

Quando Silva (2007) denuncia a negligência com os cursos de licenciatura, preocupa-se com os contornos que uma formação com essa habilitação – desprovida das experiências acadêmicas que fundamentam o próprio sentido de ser “licenciatura” – pode provocar na Educação Básica. Mais uma vez, evidencia-se a necessidade urgente de refletir acerca da importância de uma relação mais estreita entre universidade e Ensino Básico.

Conforme Paim e Santos (2009) salientam, o modo como o conteúdo será apresentado no Ensino Básico pode influenciar as futuras escolhas acadêmicas dos alunos desse nível, reverberando, também, no grau de aceitabilidade da disciplina entre eles.

Na estrutura do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFAL também constam, do 5º ao 8º período do curso, os estágios supervisionados, que visam a dispensar conhecimentos acerca da prática docente e, ao mesmo tempo, objetivam a aproximação entre os licenciandos e o ambiente escolar.

A prática profissional é um dos integrantes fundamentais e obrigatórios da estrutura curricular e inclui tanto o *Estágio Supervisionado* como o *Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)*. Têm o objetivo de conceder aos discentes os conhecimentos práticos necessários à produção do conhecimento em sentido geral, de um lado, e, de outro, à produção do conhecimento relacionado às atividades práticas da docência, bem como à compreensão da prática profissional propriamente dita do licenciado em Ciências Sociais. A prática profissional tem o objetivo de aproximar os discentes da realidade sócio-cultural [sic] e pedagógica da atividade docente, favorecendo também uma aproximação com os problemas econômicos e políticos a ela relacionados e fornecendo, portanto, diversas ferramentas para uma iniciação reflexiva e contextualizada no campo profissional. (UFAL, 2012).

Refletindo um pouco sobre como os objetivos do estágio supervisionado são pensados para a licenciatura desta universidade, observamos uma preocupação que não se restringe somente à prática docente, visto que se orienta para além dela, na medida em que existe interesse de que os licenciandos adquiram conhecimentos sobre esta prática, tornando-a objeto de estudo.

A partir do exposto, notamos a preocupação demonstrada por intermédio do Projeto Pedagógico do curso que vincula ensino e pesquisa à prática docente. Todavia, alguns fatores de ordem estrutural acabam impossibilitando a condução dessa questão de forma favorável. É o caso da existência de somente um professor de estágio supervisionado para a demanda total dos licenciandos em Ciências Sociais, docente este proveniente do Centro de Educação. A inexistência de uma quantidade necessária de professores para orientar os graduandos impossibilita um acompanhamento detalhado com vistas ao desenvolvimento desses estudantes. E esse fato, certamente, produz reflexos na formação docente e, portanto, na educação básica, visto que esta é dependente dos profissionais de nível superior que atuam junto a ela.

A Universidade Federal de Alagoas também conta, conforme já mencionamos, com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), programa da CAPES, que oferta bolsas para estudantes de graduação de diversos cursos, dentre eles, o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Por intermédio desse programa, os alunos de graduação passam a atuar em escolas públicas de Educação Básica em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Apesar de a quantidade de bolsas ofertadas pela CAPES não atender aos licenciandos em sua totalidade, o programa PIBID pode ser considerado um avanço. Como destaca Oliveira (2013b), a formação dos futuros docentes

é impactada positivamente, principalmente por ser dispensada uma atenção especial para a integração da pesquisa e do ensino.

O PIBID Ciências Sociais funciona, institucionalmente, como apoio à formação dos licenciandos participantes. Nesse sentido, se considerarmos as limitações já citadas e que perpassam as disciplinas *Projetos Integradores* e o *Estágio Supervisionado*, podemos inferir que esse programa, em certa medida (embora não atenda à demanda total de alunos), contribui para uma formação docente de qualidade.

A relação do ensino de Sociologia/Ciências Sociais (na Educação Básica) e uma sólida formação docente são, indubitavelmente, assuntos que exigem atenção no presente, principalmente em razão da já apontada pouca atenção e do descompromisso de alguns professores e pesquisadores das Ciências Sociais com assuntos relacionados à educação e ao ensino, como expõem Silva (2007) e Moraes (2003).

Uma questão que precisamos analisar é o fato de que a existência de alguns problemas estruturais que impactam sobre algumas disciplinas da licenciatura (e logo, a formação docente) na universidade em questão – como é o caso das disciplinas de *Projetos Integradores*, e poderíamos citar outras, por exemplo, *Profissão Docente*, e o próprio *estágio supervisionado*, que sofre com um quadro insuficiente de profissionais –revelam, em certa medida, posicionamentos e concepções existentes acerca da educação, como pondera Silva (2007).

Por fim, não é exagero apontarmos que o descompromisso com a “licenciatura” se reflete, também, nas limitações da contribuição da disciplina *Projetos Integradores* quando o assunto é “preparar para a prática docente”, pois essa disciplina, atualmente, está sendo formatada segundo preferências teórico-metodológicas individuais, e estas, em muitos casos, não contemplam a necessidade urgente de pensar o ensino de Sociologia/Ciências Sociais, tampouco sua prática em prol da Educação Básica.

4 À guisa de conclusão – algumas ponderações

Diante do que foi exposto no presente texto, podemos considerar que vivenciamos um cenário de mudanças no ensino de Sociologia/Ciências Sociais que se apresenta de forma promissora, embora bastante desafiadora.

Ao refletirem sobre a formação de professores na área das Ciências Sociais, Oliveira (2013b) e Oliveira e Barbosa (2013) nos apresentam tanto entraves que já foram superados no que tange à atuação dos professores no campo das Ciências Sociais quanto àqueles que ainda necessitam de nossa reflexão e ponderação na busca por superação.

Oliveira (2013b) salienta que um dos pontos de avanço da nova LDB (BRASIL, 1996) é a necessidade de se estabelecer um contato com a realidade escolar durante o processo de formação docente, o que irá se consolidar com as Diretrizes Curriculares Nacionais, em razão da proposta de inserção dos alunos dos cursos de licenciatura no campo profissional desde a metade do curso mediante o estágio curricular supervisionado. No entanto, como o próprio autor observa, o que tem se verificado na prática é a continuação de um modelo de ensino no qual as discussões de cunho pedagógico têm sido delegadas aos Centros de Educação, ficando a cargo dos professores com formação em Ciências Sociais a responsabilidade pela formação teórica específica do curso.

Conforme salienta Oliveira (2013b), se por um lado as DCNs sugerem que os docentes de Sociologia necessitam ter competências e habilidades; por outro, não temos um currículo nacional. E isso tem gerado dificuldades no modo como os conteúdos das Ciências Sociais têm sido “traduzidos” para a realidade escolar do Ensino Médio.

É bem verdade que a obrigatoriedade do ensino de Sociologia/Ciências Sociais no Ensino Médio tem alterado o quadro de formação de professores em nosso país, o que requer que busquemos, cada vez mais, refletir sobre esse cenário visando à diminuição dos entraves na aplicação do ensino de tal ciência.

Podemos observar tais alterações com a publicação das Orientações Curriculares Nacionais, em 2006, e a circulação, cada vez mais presente, de Cientistas Sociais em congressos discutindo a questão do ensino, bem como a criação de linhas de pesquisas em ensino de Sociologia nas pós-graduações da Universidade Estadual de Londrina e na Fundação Joaquim Nabuco; outro avanço que pode ser destacado é a introdução da Sociologia no Plano Nacional do Livro Didático em 2012, assim como a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – pois este tem como um de seus principais objetivos “[...] fomentar mudanças na relação entre

Universidade e Escola Pública no que diz respeito à formação docente, sobretudo na associação entre teoria e prática” (OLIVEIRA; BARBOSA, 2013, p. 152).

Assim, embora perdure a aplicação de um modelo de formação que pouco articula as disciplinas de conteúdo específico com as de conteúdo pedagógico, modelo este ainda herdeiro do tão conhecido “modelo de formação 3+1”, percebemos que muitos entraves já foram superados, ao menos em caráter documental. Cabe, então, mencionarmos que temos muitos outros desafios ainda por serem problematizados.

A discussão de Moraes (2003) sobre a negligência que tem sido dada pelos Departamentos de Ciências Sociais à questão da formação de professores nos remete à seguinte explicação de Melo (2000, p. 100):

A localização institucional das licenciaturas na estrutura do ensino superior, e particularmente das universidades, cria um divórcio entre a aquisição de conhecimentos nas áreas de conteúdos substantivos e a constituição de competências para ensinar conteúdos a crianças, adolescentes ou adultos com atraso escolar... Os cursos de graduação são ministrados num contexto institucional distante da preocupação com a educação básica, que não facilita nem mesmo a convivência com pessoas e instituições que conhecem a problemática desta última. Os professores formadores que atuam nesses cursos, quando estão em instituições de qualidade, são mais preocupados com suas investigações do que com o ensino em geral, e menos interessados ainda no ensino da educação básica.

Nesse sentido, podemos considerar que uma das maiores dificuldades no ensino de Sociologia/Ciências Sociais reside no fato de que não temos abertura, nos cursos de graduação, para discutir sobre aplicação e tradução dos conhecimentos adquiridos durante a licenciatura no ensino da disciplina na Educação Básica. E este não parece ser um campo de investigações que se encontre no rol de interesses da maior parte dos profissionais das Ciências Sociais.

Contudo, pensando no campo de atuação aberto com a reintrodução e a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, conforme pondera Cunha (2013), devemos considerar que as exigências de profissionalização acabaram por reabrir as reflexões em torno da formação continuada dos docentes, o que, por sua vez, provocou a necessidade de repensar a formação inicial. E isso demonstra a importância de problematizarmos questões em torno da formação docente, uma vez que o exercício da docência continua a

enfrentar grandes desafios e que estes impactam no papel desempenhado pelos professores.

Assim, apesar de termos observado, na Universidade Federal de Alagoas, um esforço tímido e ainda pontual em se criar um cenário mais provocador no que tange às reflexões em torno do ensino de Ciências Sociais, de termos termos visualizado avanços envolvendo a implementação de disciplinas voltadas para a atuação docente sendo ministradas por professores do próprio Instituto de Ciências Sociais, assim como a atuação junto ao PIBID, bem como a recente criação do *Xingó* – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências Sociais, ainda existe a necessidade de estabelecimento de um diálogo mais estreito entre o referido Instituto e o Centro de Educação daquela instituição, bem como com os profissionais que se encontram atuando no Ensino Médio, visando, inclusive, à criação de cursos de formação continuada, uma vez que, no referido estado, como na maioria dos estados da federação, um grande número de profissionais que atuam no Ensino Médio não possuem formação na área das Ciências Sociais e é preciso pensar de que forma é possível constituir uma dinâmica que considere a formação dos professores um fator importante no cenário das Ciências Sociais brasileira.

Referências

BOURDIEU, P. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: _____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. p. 59-73.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 6 dez. 2015.

_____. Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. Trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jul. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2015.

_____. Parecer CNE/CES nº 1.363, de 12 de dezembro de 2001. Retificação do Parecer CNE/CES 492/2001, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 dez. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1363_01.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2015.

_____. Parecer CNE/CBE nº 38/2006, de 14 de agosto de 2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 ago. 2006a. Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/61/pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de Sociologia, In:_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, SED, 2006b. p. 101-133. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2015.

_____. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 jun. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 20 dez. 2015.

CUNHA, M. I. da. Verbetes: formação inicial e formação continuada. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Brasília: MEC/INEP, 2006. v. 2. p. 353-354.

_____. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 1-17, 2013.

FERREIRA, F. A sociologia no ensino médio: concepções de professores sobre formação crítica para a cidadania, **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 2, n. 18, p. 1-39, 2012. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/rt/printerFriendly/73/57>>. Acesso em: 2 dez. 2015.

FERREIRA, V. R.; OLIVEIRA, A. P. O Ensino de Sociologia como um campo (ou subcampo) científico. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, Maringá, v. 37, n. 1, p. 31-39, 2015.

FLORÊNCIO, M. A. de L.; PLANCHEREL, A. A. **A Sociologia no Ensino Médio: o percurso histórico no Brasil e em Alagoas**. [S. l.]. [200-]. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2669&Itemid=171>. Acesso em: 3 dez. 2015.

FRAGA, A. B.; BASTOS, N. M. M. O ensino de sociologia na educação básica. In: HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. (Org.). **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009. p. 171-183.

HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. de. Introdução. In: _____.; _____. (Org.). **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009. p. 11-15.

LIMA, R. M. de. A Sociologia no Ensino Básico: desafios e dilemas. In: HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. (Org.). **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009. p. 197-202 .

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

MORAES, A. C. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, abr. 2003.

_____. O que temos de aprender para ensinar ciências sociais? **Revista Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p. 395-402, jul./dez. 2007.

MOTA, K. C. C. S. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 88-107, aug. 2005.

OLIVEIRA, A. O currículo de sociologia na escola: um campo em construção (e disputa). **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 6, n. 2, p. 355-366, maio/ago. 2013a.

_____. A formação de professores de ciências sociais frente às políticas educacionais. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 132-152, dez. 2013b.

_____.; BARBOSA, V. S. L. Formação de professores em Ciências Sociais: desafios e possibilidades a partir do Estágio e do PIBID. **Revista Inter-Legere**, Natal, n. 13, p. 140-162, 13, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/13/pdf/es06.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2015.

OLIVEIRA, E. A. F. de. Notas sobre o Ensino de Sociologia em Alagoas. In: PLANCHEREL, A. A.; _____. **Leituras sobre Sociologia no Ensino Médio**. Maceió: Edufal, 2007. p. 17-36.

PAIM, R.; SANTOS, S. Nunca estudei e não gostei: o desafio de quebrar os preconceitos sobre o ensino de sociologia. In: HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. (Org.). **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009. p. 125-140.

SILVA, I. L. F. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Revista Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL. **Resolução CEPE/UFAL nº 20, de 24 de fevereiro de 1999**. Define normas referentes ao Processo Seletivo Seriado (PSS) para ingresso nos cursos de graduação da Ufal. Alagoas: UFAL, 1999.

_____. **Resolução CEPE/UFAL nº 32, de 14 de dezembro de 2005**. Estabelece os componentes curriculares comuns para os cursos de formação de professores da UFAL, a partir do ano letivo de 2006. Alagoas: UFAL, 2005.

_____. **Resolução COSUNI-UFAL nº 59, de 6 de outubro de 2014.** Atualiza os componentes curriculares comuns para os cursos de formação de professores da UFAL, a partir do ano letivo de 2006. Alagoas: UFAL, 2014.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais – Licenciatura.** Alagoas: UFAL, 2012.

Recebido em: 10.07.2015

Aceito em: 20.10.2015

Instruction and Teaching: Challenges of training and performance for Sociology/Social Sciences teachers

Abstract

The purpose of this article is to discuss issues surrounding the challenges posed by the return and institutionalization of teaching Sociology/Social Sciences in basic education, through law nº 11.684/2008. Such challenges are experienced in both degree courses in Social Sciences and in the classrooms of sociology discipline in high school. In this sense, the idea is to consider issues around teacher training, drawing attention to the still existing gap between training and performance of Sociology/Social Sciences teacher with the backdrop of the training that has been developed by the Federal University of Alagoas in the course of degree in Social Sciences presence of the Institute of Social Sciences.

Keywords: Education. Training. Teaching. Social Sciences.