

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

CONSIDERATIONS ABOUT THE TEACHING OF SOCIOLOGY IN HIGH SCHOOL AND HISTORICAL CULTURAL THEORY

Letícia Lima de Souza¹

Resumo: Seja na formação de professores, no âmbito acadêmico ou em sala de aula, o ensino de sociologia para o ensino médio e sua prática apresentam características peculiares e desafios a serem superados; apesar do histórico da disciplina no país apresentar longa trajetória, foi através da Lei 11.684/08 que esta permaneceu de forma permanente nos currículos oficiais da última década. A preocupação em construir o campo científico e acadêmico das Ciências Sociais era prioridade e assim, a disciplina escolar sofre distinção das demais, sendo passível de descarte ou substituição. O principal argumento em relação à “fragilidade” da disciplina se refere à complexidade de conteúdos e sua possível utilidade na formação básica dos adolescentes. Nesse sentido, como podemos construir uma prática pedagógica que possibilite a adequada transposição escolar dos conteúdos, além de afirmar a relevância da Sociologia na educação básica? O presente artigo busca refletir sobre uma prática pedagógica transformadora para a disciplina escolar de sociologia, através das contribuições da Teoria Histórico-Cultural em relação ao ensino e aprendizagem. Para tal, buscou-se problematizar o papel da escola na sociedade capitalista e compreender o papel das Ciências Sociais na instituição escolar, através do dispositivo pedagógico de desnaturalização dos fenômenos sociais e a relação intermitente da disciplina com os modelos de currículos. Por fim, considera-se que os aportes teóricos oferecidos pela Teoria Histórico-Cultural na disciplina de sociologia possibilitam atividades de aprendizagem mediadas atribuídas de sentido.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Teoria Histórico Cultural. Sociologia da Educação. Prática pedagógica.

Abstract: Whether in teacher training, in the academic or classroom setting, sociology teaching for high school and its practice have peculiar characteristics and challenges to be overcome; although the history of the discipline in the country has a long history, it was through Law 11684/08 that it remained permanently in the official curricula of the last decade. The concern to construct the scientific and academic field of the Social Sciences was priority and thus, the school discipline is distinguished from the others, being able to discard or substitute. The main argument regarding the “fragility” of the subject refers to the complexity of content and its possible usefulness in the basic training of adolescents. In this sense, how can we construct a pedagogical practice that allows the adequate transposition of the contents of the school, besides affirming the relevance of Sociology in basic education? The present article seeks to reflect on a transformative pedagogical practice for the school discipline of sociology through the contributions of Historical-Cultural Theory in relation to teaching and learning. In order to do so, we sought to problematize the role of school in capitalist society and to understand the role of social sciences in the school institution through the pedagogical device of denaturalization of social phenomena and the intermittent relation of the discipline to the models of curricula. Finally, it is considered that the theoretical contributions offered by the Historical-Cultural Theory in the discipline of sociology enable mediated learning activities attributed to meaning.

Keywords: Teaching of Sociology. Historical Cultural Theory. Sociology of Education. Pedagogical Practice.

¹ Mestranda em Sociologia pelo Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO/ FFC UNESP). E-mail: leticialsouza_@hotmail.com. <https://orcid.org/0000-0003-1154-433X>.



INTRODUÇÃO

Ao abordamos os desafios sobre o ensino de sociologia, é imprescindível questionar e refletir como esses desafios já estão presentes no histórico da disciplina no contexto escolar e nos cursos de licenciatura de Ciências Sociais. Percebe-se que a figura do professor é segregada da formação do cientista social; em contrapartida às demais licenciaturas, que em seu interior possuem divergências quanto a metodologias, posições ideológicas ou concepções científicas, Moraes (2007, p. 399) define que entre os cientistas sociais, tende-se a separação entre “pesquisadores das ciências sociais” e os “professores de sociologia do ensino médio” e que segundo ele:

[...] Estão em mundos diversos: aqueles bem postos, legitimados no âmbito acadêmico; estes, desgarrados, vivendo uma ambiguidade crônica: entre o sindicato de professores, que não lhes dá suporte em sua especificidade como “professores de sociologia” – dado que o sindicato deve abstrair o que não é ser professor – e o sindicato dos sociólogos, que não lhes pode reconhecer essa outra especificidade “professor” – dado que isso subtrai a identidade do sociólogo. (MORAES, 2007, p. 399-400)

A prática profissional dos dois grupos que se dividem logo durante a graduação de Ciências Sociais se dicotomiza. A desvalorização da licenciatura é um aspecto a ser considerado, uma vez que está presente até mesmo entre os licenciandos – há um estigma em torno dos conhecimentos pedagógicos adquiridos e aplicáveis a sociologia. Definida como uma disciplina intermitente (MORAES, 2003), a concepção de disciplina referente à Sociologia está presente no país desde o final do século XIX e sua história é marcada por impasses curriculares; em períodos que as políticas educacionais enfatizavam a concepção humanística da formação escolar, nota-se que a Sociologia, a psicologia e demais ciências consideradas disciplinares ocupam espaço na escola básica – quando tendem à uma concepção tecnicista, estas disciplinas são consideradas muito abstratas ou não são suficientemente científicas pois são julgadas como ideológicas e parciais demais. Um dos aspectos que também causam esse deslocamento da disciplina de sociologia é a divergência entre o estabelecimento do campo científico e a disciplina escolar, justificado pela urgência de criação de um campo de pesquisas autônomo na segunda metade do século XX.

Ou seja, em grande parte, a consolidação das Ciências Sociais no país a partir de 1960 esteve direcionada à construção do pensamento social brasileiro e a produção científica acadêmica – mesmo que o ensino da mesma na escola secundária também tenha sido questão primordial em debates relevantes, haja vista a conferência realizada por Florestan Fernandes no I Congresso de Sociologia em 1954² e artigos publicados

² FERNANDES, F. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA**, v. 1, 1954, São Paulo. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=164&Itemid=171

em revistas especializadas em ciências sociais do período de 1930 a 1960, onde há um número considerável de produções que abordam a institucionalização e o ensino da sociologia nas escolas (MORAES, 2003). Quanto às intencionalidades da sociologia, há que se considerar que em todo o contexto histórico da disciplina, diferentemente do principal argumento dos críticos do ensino da sociologia na educação básica, esta não representa doutrinação política à esquerda ou florescimento garantido de pensamento crítico aos estudantes; em muitos períodos, a Sociologia foi uma ciência disciplinar instrumentalizada para a adequação aos princípios morais e sociais preconizados por percepções estadistas e cívicas.

Mesmo com seu retorno oficializado ao currículo através da Lei 11.684 de 2/6/2008, ainda há certa hesitação quanto ao reconhecimento da disciplina de Sociologia no ensino médio, visto sua intermitência no currículo e seus conteúdos que, de forma geral, é considerado “teórico demais” para o âmbito escolar. Essa percepção está enraizada em sua própria idealização, como é o caso do material didático-pedagógico de sociologia pertencente ao São Paulo Faz Escola, projeto educacional oficial do currículo da educação estadual paulista. No artigo intitulado “Sociologia no ensino médio: escrevendo cadernos para o Projeto São Paulo faz Escola” (2011), de Stella Christina Schrijnemaekers e Melissa de Mattos Pimenta, as autoras dos denominados Cadernos de Sociologia indicam que os conteúdos sociológicos devem ser trabalhados de forma superficial em sala de aula, para que assim se desenvolva uma sensibilidade sociológica:

É, portanto, sensibilidade e não raciocínio, pois o raciocínio sociológico deve ser desenvolvido na faculdade, por aqueles que se tornarão sociólogos e estudarão a sociedade de forma científica. A sensibilidade sociológica, entretanto, constitui parte da educação básica e vem sendo defendida desde os anos de 1980 por educadores e cientistas sociais. Resta, portanto, colocá-la em prática (SCHRIJNEMAEKERS; PIMENTA, 2011, p. 408-409).

Reduzir os conteúdos sociológicos a denominada sensibilidade sociológica, causa a impressão de que o aluno deve desenvolver uma percepção sensorial e subjetiva acerca da realidade, desqualificando todo o conhecimento científico sociológico. O processo mediador de ensino e aprendizagem imbricado na relação professor/aluno também é prejudicado. Ademais, é notório o alinhamento das políticas educacionais no estado de São Paulo e em todo cenário nacional com as políticas neoliberais, em que o currículo atende a uma demanda mercadológica de formação, onde o conteúdo humanístico curricular perde espaço para uma formação tecnicista, a fim de seguir a demanda das relações capitalistas de produção existentes na sociedade. Desse modo, a sua instabilidade curricular não tem como fatores apenas questões ideológicas ou má interpretação do objetivo da disciplina, mas há também grande influência de questões pedagógicas e a relação com o modelo de currículo vigente. A partir desses fatores, o

foco central deste texto está na questão da transposição do conhecimento científico em saber escolar – processo metodológico que exige muito do professor cientista social; portanto, o presente artigo realiza uma breve reflexão sobre a contribuição metodológica da teoria histórico - cultural para o ensino de sociologia do ensino médio, ao que tange a organização das atividades visando agregar sentido e mediações para os conceitos sociológicos. Para isso, problematiza-se também o papel da escola na sociedade capitalista e pretende-se expor a relevância da sociologia enquanto disciplina escolar a partir de seu dispositivo pedagógico de desnaturalização dos fenômenos sociais em relação à concepção de ensino e aprendizagem da teoria histórico-cultural.

Escola, políticas educacionais e currículo

Para que possamos refletir tais questionamentos, é necessário que façamos um retrospecto sobre a instituição escolar e seu papel social. A escola é uma das instituições socializadoras fundamentais para formação sociocultural do indivíduo, pois é espaço de socialização e também de transmissão de conhecimento historicamente acumulado, em que sua função de mediação da apropriação da cultura humana tem caráter histórico. Sendo assim, a instituição escolar não é neutra e, portanto, o currículo e a escola definem a formação do aluno a partir de disputas ideológicas - representam determinada classe, época histórica e projeto político-pedagógico. A escola surge como proposta da demanda do início da produção capitalista e representou um avanço democrático por abranger uma parcela maior da população. Contudo, ela vem atender a demanda objetiva das relações capitalistas de produção através de uma normalização disciplinar da subjetividade do aluno. Corresponde a um projeto educacional burguês, do qual:

[...] É fortemente marcado como elemento de racionalização da vida econômica, da produção, do tempo e do corpo dos trabalhadores. A estes, um modelo de escola destinado às atividades mais básicas do conhecimento – ler, escrever e contar – em contraposição à escola de caráter mais geral, clássica e científica destinada às elites dirigentes. (MENDONÇA, 2011, p. 346)

Em relação ao currículo, este também representa ideais, interesses e conflitos, justamente por ser uma construção social. Sobre o currículo, Sacristán e Gómez indicam que

[...] Entender o conteúdo de ensino como uma construção social e não lhe dar uma significado estático nem universal. A escolaridade e o ensino não tiveram sempre os mesmos conteúdos, nem qualquer um deles – a linguagem, a ciência ou o conhecimento social – foi entendido da mesma forma através dos tempos. O que num determinado momento são considerados conteúdos legítimos do currículo ou do ensino reflete uma certa visão do aluno/a, da cultura e da função social da educação, projetando-se neles não apenas a história do pensamento educativo, mas a da escolarização e as relações entre educação e sociedade. Portanto, a reflexão sobre a justificativa dos

conteúdos é para professores/as um motivo exemplar para entender o papel que a escolaridade em geral cumpre num determinado momento e, mais especificamente, a função do nível ou especialidade escolar na qual trabalham. O que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender, expressa valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, p. 149-150).

Para Dermeval Saviani, em sua perspectiva pedagógica histórico-crítica, o currículo expressa as atividades nucleares da escola e a seleção do conteúdo a ser ensinado deve partir do critério sobre o que é considerado relevante ao indivíduo conhecer para que possa confrontar os problemas presentes na realidade (GAMA; DUARTE, 2017, p. 522). Acredita-se que a escola e os conteúdos de ensino deva assumir um duplo papel de desenvolvimento na formação do ser humano, do qual será tratado mais adiante. Ainda sobre as percepções sobre escola e currículo, no Brasil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) a educação escolar assume papel de desenvolvimento pleno do indivíduo, para exercer a cidadania e para qualificá-lo para o trabalho. Não cabe a esse artigo expor todas as faces da educação brasileira, porém é persistente apresentar elementos da política educacional iniciada no período do regime militar, uma vez que ainda vigora nos conteúdos de ensino, porém com uma nova formulação. As reformas educacionais durante o regime militar se alinharam aos interesses do mercado, pois houve a profissionalização do ensino e a integração de cursos superiores com o setor empresarial. Segundo Saviani (2008), a denominada concepção produtivista de educação parte dos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade – dos quais se assemelham a uma condição fabril de produção. Os conteúdos de ensino que apresentam essa característica tecnicista estão afastados da finalidade de formação plena do indivíduo, pois o enfoque está em produzir mão-de-obra com o mínimo de qualificação possível – ao passo que gera o máximo de lucro possível para o sistema capitalista. Ainda que, no período supracitado, existisse certo culto ao corpo e atividades esportivas nas escolas enquanto representação da formação plena do indivíduo nos currículos, sabe-se que disciplinas humanísticas que prezavam pelo enriquecimento do olhar crítico dos jovens às suas realidades foram suprimidas e substituídas por disciplinas cívicas e estadistas – essas reestruturações estavam ocorrendo a âmbito público concomitantemente com o crescimento exponencial do mercado de escolas privadas.

Após o fim do período da ditadura militar, a hegemonia da política neoliberal dá corpo e caracteriza políticas educacionais que fortalecem a concepção de mercadorização do ensino. Para Duarte (2006), trata-se de uma ideologia que naturaliza o social, que é visto como resultante irrefreada e incognoscível das imprevisíveis ações individuais; portanto, o conhecimento individual é reduzido à percepção instantânea e saberes tácitos. O que era antes uma concepção que visava uma preparação única e

exclusiva para o mercado de trabalho, agora é uma concepção eclética e esvaziada – denominada como “pedagogia das competências”, essa esvazia a escola de sentido. O slogan “aprender a aprender” toma conta das escolas e das práticas pedagógicas, em que o conhecimento individualizado do aluno é supervalorizado e quantificado por estatísticas e avaliações em larga escala; seu desempenho e desenvolvimento estão pautados em um caráter meritocrático, eliminando a figura do professor no processo de aprendizagem e até mesmo elimina a própria instituição escolar³. Nesse aspecto, a função escolar de promover e socializar o saber sistematizado é transferida exclusivamente ao aluno; há um culto acurado do individualismo, circundado por formas fracionadas e relativistas de pensamento – o objetivo de socialização e assimilação de conteúdos escolares não se efetiva mais e isto gera consequências nas relações entre professor e aluno, com a própria instituição escolar e conseqüentemente com os elementos culturais da vida humana.

PENSANDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Tendo em vista a conjuntura educacional vigente e a os desafios postos a disciplina de sociologia e sua permanência no currículo, entende-se que uma prática pedagógica que diverge do atual modelo representa resistência e contra resposta às políticas que visam o desmonte da educação democrática, gratuita e universal. Objetiva-se uma prática pedagógica que seja emancipadora e que propicie condições para o desenvolvimento cultural do aluno e de suas funções psíquicas superiores. Para tal, Gama e Duarte assinalam que

[...] Devemos considerar o aluno concreto. Como apontam os estudos no campo da psicologia histórico-cultural, há que se tratar o conhecimento tendo em vista o desenvolvimento do aluno, o que se faz incidindo sobre a zona de desenvolvimento iminente. Tal questão se traduz na afirmação de Vigotski de que o bom ensino é aquele que antecede o desenvolvimento. Do mesmo modo que é contraproducente o ensino que exige o que está além dos limites da zona de desenvolvimento iminente, também é inócuo, em termos de desenvolvimento psíquico, o ensino que se limita ao que o aluno consegue fazer por si mesmo (GAMA; DUARTE, 2017, p. 523).

A zona de desenvolvimento iminente ou zona de desenvolvimento proximal é um dos conceitos basilares da psicologia histórico-cultural; desenvolvido por Vygotsky, este conceito refere-se ao estágio de aprendizagem em que o indivíduo atua sozinho

³ Nos últimos anos, a tendência do homeschooling – tipo de ensino doméstico em que a criança e adolescente estuda em casa, mediada pelos próprios pais ou professores particulares – vem tomando força em todo mundo e esta é um desdobramento da mercantilização da educação via concepção ideológica liberal, pois tornar a educação em mercadoria possibilita que as pessoas escolham o que fazer com ela, como a lógica do livre mercado. Nos últimos meses, a discussão veio a tona no Brasil, devido a declarações do atual presidente de extrema direita eleito Jair Bolsonaro, da qual demonstrou apoio a um projeto de lei que regularizava a prática do homeschooling no país.

na realização de atividades ou com ajuda de indivíduos mais velhos, mas sem a figura mediatizada do professor. Entende-se que nesse momento, as habilidades desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem se manifestam e assim, qualifica-se com êxito o trabalho pedagógico desenvolvido anteriormente. Os expoentes da teoria histórico-cultural – Vygotsky, Leontiev e Davydov – explicitam a relevância da educação e do ensino para a o processo mediador da relação homem/mundo através de instrumentos culturais, pois

Em Leontiev (1989c), a assimilação ou apropriação é o processo de aquisição, por parte do homem, da experiência da espécie, mas não só da experiência filogenética de seus antepassados animais, e sim a experiência humana, ou seja, a experiência sociocultural das gerações precedentes, dos produtos da atividade social objetivados na cultura. Esse processo é por natureza educativo. O domínio do mundo exterior e sua apropriação pelo homem são processos que resultam nas capacidades humanas superiores. Ele acontece em um meio social em ativa interação com outras pessoas mediante formas de colaboração e comunicação. [...] A educação, para Leontiev (1978), é um processo de internalização e de apropriação da cultura produzida historicamente. Para o autor, a escola é uma via importante pela qual a criança experimenta um conjunto de vivências diferenciadas do contexto do cotidiano, que possibilite se apropriar do conhecimento científico (NÚÑEZ, 2009, p. 67).

O ensino e a escola dispõem de modelos sociais e de conteúdos teóricos que dão margem para o desenvolvimento das capacidades psíquicas do aluno, porém essa condição só se pode realizar visando um objetivo e sua finalidade, ou seja, quando há sentido agregado que consolide a atividade de aprendizagem. Senão, não passa de uma mera ação, da qual não qualifica a o desenvolvimento mental e histórico-cultural do aluno e conseqüentemente, o ensino se esvazia de sua função. Sendo assim:

Uma análise da abordagem de VYGOTSKY e LEONTIEV sobre o problema do desenvolvimento mental permite que cheguemos às seguintes conclusões. Primeiro, no sentido mais amplo, a educação e o ensino de uma pessoa não é nada mais que sua “apropriação”, a “reprodução” por ela das capacidades dadas histórica e socialmente. Segundo, a educação e o ensino (“apropriação”) são formas universais de desenvolvimento mental humano. Terceiro, a “apropriação” e o desenvolvimento não podem atuar como dois processos independentes, pois se correlacionam como a forma e o conteúdo de um único processo de desenvolvimento mental humano (DAVYDOV, 1988a, p. 54 *apud* LIBÂNEO, 2004, p. 123).

Fica evidente que a relação de ensino e aprendizagem apresenta êxito quando está carregada de sentido; o desenvolvimento é condição *sine quo non* para a aprendizagem e vice-versa, formando uma unidade essencial da qual sua aplicabilidade se encontrará em outros âmbitos de desenvolvimento do indivíduo. Por muitos anos, a memorização e transmissão de conhecimento foram os principais métodos de ensino. Porém, essas

técnicas expositivas, enquanto metodologia de ensino, não desenvolvem as funções psíquicas superiores do aluno e essa concepção tradicional só possibilita o pensamento categorial e empírico, deixando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores em segundo plano – ou até mesmo ausente nessa formação. As intencionalidades do ensino de sociologia no ensino médio vão de encontro com essa perspectiva pedagógica ao que tange a superação do conhecimento tácito e imediato, através de seu dispositivo pedagógico. Segundo Silva (2012), as teorias e modelos explicativos de vida, das regras democráticas e de educação, oriundos da dinâmica social e sua produção de conhecimento, são contextualizados no âmbito acadêmico e recontextualizadas de forma direcionada nos órgãos governamentais. Assim:

[...] Cria-se uma espécie de comunicação pedagógica, com um discurso pedagógico, a partir de um regulador do dispositivo que ira predominar como senso comum nas escolas. E a partir desse dispositivo pedagógico, regulador da comunicação e da ação educativa que os saberes são reorganizados, disseminando nas escolas as novas regiões dos conhecimentos. O ensino de sociologia está inserido nesses processos de formação, elaboração, disseminação do discurso pedagógico e da organização dos saberes. (SILVA, 2012, p. 405)

A recontextualização dos saberes para o ensino das disciplinas correspondentes ocorrem por meio do dispositivo pedagógico; o discurso é modificado e reelaborado para ser direcionado a disciplina escolar. O dispositivo pedagógico captura as identidades pedagógicas e assim o conhecimento científico passa por um processo de simplificação – ou melhor, adquire um novo formato direcionado. Na sociologia, temos a desnaturalização dos fenômenos sociais como dispositivo pedagógico, como preconizavam Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Sociologia:

Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política, etc. com argumentos naturalizadores. Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais (BRASIL, 2006, p. 105-106).

Desnaturalizar os fenômenos sociais compreende a prática sociológica de fato, pois significa desvendar os processos do imediato e da aparência naturalizada. A desnaturalização proposta enquanto dispositivo pedagógico da disciplina escolar de sociologia se assemelha a ao conceito de imaginação sociológica, desenvolvido por Wright Mills, em que:

A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais. Dentro dessa agitação, busca-se a estrutura da sociedade moderna e dentro dessa estrutura são formuladas as psicologias de diferentes homens e mulheres. Através disso, a ansiedade pessoal dos indivíduos é focalizada sobre fatos explícitos e a indiferença do público se transforma em participação nas questões públicas. O primeiro fruto dessa imaginação - e a primeira lição da ciência social que incorpora - é a ideia de que o indivíduo só pode compreender sua própria experiência e avaliar seu próprio destino localizando-se dentro de seu período; só pode conhecer suas possibilidades na vida tornando-se cômico das possibilidades de todas as pessoas, nas mesmas circunstâncias em que ele (MILLS, 1975, p. 11).

Ou seja, desnaturalizar as relações e fenômenos sociais constitui etapa essencial do desenvolvimento da compreensão acerca da própria realidade, a partir da apropriação do conhecimento historicamente acumulado e sistematizado. Quando o indivíduo se localiza em seu contexto histórico e se apropria de ferramentas para desnaturalizar sua realidade, o processo de seu desenvolvimento pleno torna-se mais exitoso. Nesse sentido, a sociologia na escola pode contribuir diretamente no desenvolvimento pleno do indivíduo, a partir de seu dispositivo pedagógico. Atribuir o papel de desnaturalizadora das relações sociais à sociologia já se tornou um clichê e por isso, é essencial dispor de muito esforço teórico e pedagógico para sua realização. Entretanto, esse trabalho é árduo, principalmente ao que tange a transposição do conhecimento científico para conhecimento escolar. Como exercer isso em sala de aula? Mesmo sendo vilipendiada a todo o momento com golpes de dismantelamento e reformas que na realidade se constituem como retrocessos, a política educacional nacional oferece alguns recursos que são norteadores no trabalho do professor de sociologia, dos quais podem ser extremamente essenciais a construção de sua didática dentro de sala de aula.

Entende-se que esse duplo papel da Sociologia como ciência – desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais – pode ser traduzido na escola básica por recortes, a que se dá o nome de disciplina escolar. Sabemos, mas sempre é bom lembrar, que os limites da ciência Sociologia não coincidem com os da disciplina Sociologia, por isso falamos em tradução e recortes. Deve haver uma adequação em termos de linguagem, objetos, temas e reconstrução da história das Ciências Sociais para a fase de aprendizagem dos jovens – como de resto se sabe que qualquer discurso deve levar em consideração o público-alvo (BRASIL, 2006, p. 106).

Novamente, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Sociologia são parâmetros primordiais para a disciplina e apresenta um meio de realizar a transposição pedagógica do saber sociológico através da articulação entre

teorias, temas e conceitos. Segundo as OCN⁴, esses elementos tornam-se recortes e os mesmos podem ser trabalhados em conjunto, mas apenas um deles terá uma maior ênfase devido à dificuldade de aliar os três em uma mesma ênfase no ensino médio; o nível de aprofundamento teórico toma outra forma para estar compatível ao nível escolar e, portanto, “normalmente se coloca a ênfase em um ou outro recorte – tomado como centro –, e, a partir dele, os outros recortes assumem o formato de auxiliares – tomados como referenciais –, no processo de explicação de uma realidade ou de um determinado fenômeno social” (BRASIL, 2006, p. 125). O documento também ressalta a importância da solidez teórica e conceitual que o professor precisa ter para que haja essa articulação, além de muita proficiência diante dos temas que precisa abordar; como dito anteriormente, a teoria histórico-cultural se torna um referencial ainda mais importante nesse processo, pois Dadvydov (1988 *apud* SERRÃO, 2006) explicita a importância de mediações para a compreensão de conceitos, artifícios tão importantes para o desenvolvimento do pensamento teórico. Além disso, uma prática pedagógica que visa uma perspectiva histórico-cultural contribui também na aproximação dos conteúdos curriculares com a realidade sociocultural dos alunos, gerando sentido na atividade de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Ciências Sociais estão presentes na cultura brasileira - ultrapassando a categorização das ciências das humanidades - pois está em todo o processo de desenvolvimento da sociedade civil, atuando como referência. Para Moraes:

[...] As ciências sociais dominaram o discurso econômico e político dos anos 1950 e 1960, como suporte teórico-ideológico do nacional-desenvolvimentismo; dos anos 1970, como referência crítica ao modelo econômico e ao autoritarismo oficiais; dos anos 1980 e 1990, como construção de alternativas econômicas e políticas; durante os últimos 50 anos, como base teórica de todo o debate sobre democratização do ensino, da crítica aos meios de comunicação de massa; e tem sido fonte de organização e ao mesmo tempo caixa de ressonância da voz das minorias – mulheres, negros, índios –, senão do próprio povo – a grande maioria formada pelas minorias (MORAES, 2007, p. 400).

Desse modo, a presença da sociologia nos eixos de formação do ensino médio não deve ser como uma disciplina opcional. É relevante que os conhecimentos das ciências sociais estejam presentes como temas transversais em todo o conteúdo curricular escolar, contudo a disciplina representa resistência em meio a currículos que esvaziam o caráter científico dos saberes escolares e exaltam conhecimentos superficiais

⁴ Sigla para referir-se as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas tecnologias - Sociologia (BRASIL, 2006).

ou meramente técnicos, pois se firma nestas contradições expostas. Aliado a uma perspectiva histórico-cultural, a apropriação de conteúdos conceituais sociológicos torna-se uma autotransformação de si. Por fim, o desafio do reconhecimento da licenciatura e o impacto dessa formação na profissão de professor de sociologia estão em seu início, pois a temática das práticas educacionais, atualmente, não tem ainda o mesmo valor de prestígio acadêmico quantas outras temáticas das Ciências Sociais.

Muito se discute sobre educação, mas pouco se fala da experiência da sala de aula. A primeira década do retorno da sociologia ao currículo trouxe grandes avanços em termos acadêmicos e de formação de professores, como é o caso da criação do Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) e o exímio trabalho do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)* na disciplina de sociologia, que possibilita aperfeiçoamento da formação do licenciando por meio de um contato direto com a docência. É importante frisar que se comprometer com essa prática pedagógica que visa a transformação é também um ato político, pois segundo Florestan:

O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política da mesma qualidade (FERNANDES, 1989, p. 1970).

Dessa forma, entende-se que as possibilidades e potencialidades da disciplina de sociologia na escola a serem trabalhadas em sala de aula são vastas quando o professor entende sua atuação enquanto força política de transformação e quando, juntamente com os alunos, assimilam os conteúdos de ensino como produtos culturais da atividade humana, dos quais geram aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 02 Nov. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Orientações curriculares nacionais para o ensino médio. Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, volume 3, 2006.

CARVALHO, C. P. F.; RUSSO, M. H. Políticas educacionais e itinerários de pesquisa: o Programa São Paulo faz escola. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v. 1, n. 2, pp. 193-210, jul-dez 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/10458>>. Acesso em: 2 Nov. 2018.

DUARTE, N. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. São Paulo: Editora Autores Associados, 1996.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pósmodernas da teoria vigotskiana**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, F. **Desafio educacional**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

_____. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA**, v. 1, 1954, São Paulo. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=164&Itemid=171>. Acesso em: 3 Nov. 2018.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a06.pdf>>. Acesso em: 2 Nov. 2018.

MENDONÇA, S. G. L.. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 341-357, set.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/03v31n85.pdf>>. Acesso em: 02 Nov. 2018.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MORAES, A. C. O que temos de aprender para ensinar ciências sociais?. **Revista Cronos**, v. 8, n. 2, 12 maio 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1841>>. Acesso em: 01 Nov. 2018.

_____. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo soc.**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, Abril 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 Nov. 2018.

NÚÑEZ, I.B. **Vygotsky, Leontiev, Galperin – formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Líber Livro, 2009.

SACRISTÁN, J.G; GÓMEZ, A.I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, Dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622008000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 Nov. 2018.

SCHRIJNEMAEKERS, S. C.; PIMENTA, M. M. Sociologia no ensino médio: escrevendo cadernos para o Projeto São Paulo faz Escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 405-423, Dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 Jul. 2019.

SERRÃO, M.I.B. **Aprender a ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico cultural**. São Paulo: Cortez, p. 114-130, 2006.

SILVA, I. F. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Revista Cronos**, v. 8, n. 2, 12 maio 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1844>>. Acesso em: 02 Nov. 2018.