



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

FERNANDA MAY

**DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO POPULAR E O ENSINO DE
SOCIOLOGIA: (RE)PENSANDO A ESCOLA PÚBLICA**

ERECHIM
2014

FERNANDA MAY

**DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO POPULAR E O ENSINO DE
SOCIOLOGIA: (RE)PENSANDO A ESCOLA PÚBLICA**

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado como requisito para obtenção de
grau de Licenciado em Ciências Sociais da
Universidade Federal da Fronteira Sul.
Orientador: Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira

ERECHIM
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Dom João Hoffmann, 313

Bairro Fátima

CEP: 99700-000

Erechim - RS

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

May, Fernanda

DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO POPULAR E O ENSINO DE
SOCIOLOGIA: REPENSANDO A ESCOLA PÚBLICA / Fernanda May.
-- 2014. 46 f.

Orientador: Thiago Ingrassia Pereira.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura Em Ciências Sociais, Erechim, RS , 2014.

1. Ensino De Sociologia. 2. Educação Popular. 3.
Escola Pública. I. Pereira, Thiago Ingrassia, orient.
II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FERNANDA MAY

**DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO POPULAR E O ENSINO DE
SOCIOLOGIA: (RE)PENSANDO A ESCOLA PÚBLICA**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira

Aprovado em: 18/07/2014

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jerônimo Sartori – UFFS/Erechim

Prof.^a Me. Ângela Della Flora – UFFS/Erechim

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira – UFFS/Erechim

AGRADECIMENTOS

Ao orientador Thiago Ingrassia Pereira pela disponibilidade, apoio e troca de experiências.

Ao conjunto de professores que fizeram parte da minha caminhada e pelo muito que contribuíram com a minha formação a partir de seus conhecimentos.

Aos colegas das cadeiras de Estágio Curricular Supervisionado I, II e III pela partilha de experiências e pela disponibilização dos relatórios finais para pesquisa.

As Escolas Públicas que abrem suas portas para as pesquisas acadêmicas e estágios.

*Se a educação sozinha não transformar a sociedade,
sem ela tão pouco a sociedade muda.*

Paulo Freire

Quando o aluno compreende que os cheiros, os gestos, as gírias, as tensões e conflitos, as lágrimas e alegrias, enfim, o drama concreto de seus pares é em grande medida resultante de uma configuração específica de seu mundo, então a Sociologia cumpriu sua finalidade pedagógica.

Flávio Sarandy

RESUMO

O presente trabalho tem por propósito refletir sobre as possíveis contribuições do ensino de sociologia para a construção de uma Escola Pública Popular. Considero que os princípios e objetivos esperados pela disciplina de sociologia vão ao encontro de uma proposta diferenciada de escola. Para isso, no primeiro momento, discuto as concepções de Escola Pública e Educação Popular, articuladas na tentativa de explicitar o que entendo por “Escola Pública Popular”. Em seguida, busco construir um diagnóstico da realidade da disciplina de sociologia nas escolas públicas da região da 15ª CRE. Parto da análise dos relatórios correspondentes à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, da primeira turma do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim*. A partir da realidade constatada, identifico que a disciplina de sociologia enfrenta dificuldades para seu desenvolvimento nas escolas, fato que limita as expectativas de que o ensino de sociologia possa contribuir para a reconstrução do modelo escolar vigente, baseado em relações verticalizadas e práticas “bancárias” de educação.

Palavras Chave: Ensino de Sociologia. Educação Popular. Escola Pública Popular.

ABSTRACT

The present work have the purpose of reflection about the possible contribution of the sociology tuition on the construction of the Public Popular School. The principles and objectives expected by the sociology discipline en counter a different purpose of school. By saying that, in the first moment, the concepts of Public School and Popular Education was discussed, articulate don't heat tempt of explicit my know ledge of "Public Popular School". Next, in a search for building a diagnostic of the reality of the sociology discipline at the public schools of the 15th REC zone. Departing from the analysis of there ports corresponding to the discipline of Supervisioned Curricular Internship, from the first class of graduation in Social Science from the Federal University of Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim*. According to the reality found, was identified that the discipline of Sociology face obstacles on its development at schools, fact that limits the expectative that the Sociology tuition could contribute to there construction of the actual school model, based on a verticalized relation and "bank" practices of education.

Keywords: Sociology Tuition, Popular Education, Public Popular School

SUMÁRIO

1 INICIANDO O DIÁLOGO.....	10
2 (RE)PENSANDO A ESCOLA PÚBLICA.....	13
2.1 Pressupostos da Educação Popular.....	15
2.2 Escola Pública Popular.....	18
3 HISTÓRICO E PRINCÍPIOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA.....	22
4 DIAGNÓSTICO: ENSINO DE SOCIOLOGIA NA REGIÃO DA 15ª CRE.....	28
4.1 Apresentando um Breve Diagnóstico.....	29
5 CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA A ESCOLA PÚBLICA POPULAR.....	36
6 PALAVRAS FINAIS.....	41
7 REFERÊNCIAS.....	44

1 INICIANDO O DIÁLOGO

O objetivo principal do presente trabalho é investigar as possíveis contribuições do Ensino de Sociologia para a construção de uma Escola Pública Popular. Para fins de cumprir com este objetivo, formulo a hipótese de que os princípios e objetivos esperados da disciplina de sociologia nas escolas dialogam com a proposta de uma Escola Pública Popular. Busco discutir a concepção de Escola Pública e me filio ao paradigma da Educação Popular, tendo-o como parâmetro para a construção de um novo modelo escolar contra-hegemônico, baseado em novas relações didáticas e pedagógicas. Busco conhecer alguns aspectos do Ensino de Sociologia nas escolas públicas da região, baseada nas experiências dos dez primeiros estagiários do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Erechim.

A aproximação com os temas que busco discutir neste trabalho se deu ao longo de minha trajetória acadêmica. O ingresso no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, no ano de 2010, me proporcionou o conhecimento de uma área que até então era muito pouco conhecida. Mesmo tendo tido sociologia nos três anos do ensino médio, as experiências foram limitadas, devido a uma série de questões que pude compreender posteriormente. Como por exemplo, o fato da professora não ser formada na área das Ciências Sociais.

O envolvimento e o interesse pelo curso começaram a aumentar quando tive contato com as primeiras cadeiras teóricas, ligadas aos campos da Sociologia, da Ciência Política e da Antropologia. Já no segundo semestre, tive a oportunidade de ser bolsista de Iniciação Acadêmica. E foi a partir desta experiência que tive o primeiro contato com a “Educação Popular”, tendo passado a me interessar pelo tema da Educação. Ainda no final do segundo semestre, fui selecionada para o Programa de Educação Tutorial (PET), que tinha como intuito discutir o acesso e a permanência das classes populares no Ensino Superior. A temática me atraiu pelo fato de, estar discutindo a minha própria trajetória até o ensino superior e por manter vínculos com as temáticas educacionais e a Educação Popular.

A identificação com os pressupostos da Educação Popular me levaram a outro objeto de estudo – a escola. Num primeiro momento, ficando restrito aos estudos teóricos e posteriormente, com as cadeiras de Estágio do curso, tive os primeiros contatos com a escola no âmbito da prática. A partir das cadeiras de Estágio, além de (re)conhecer a escola nas suas diferentes dimensões, pude colocar em prática um pouco daquilo que aprendi durante o curso, me desafiando a ser professora de sociologia. É também, a partir,

destas experiências que o ensino de sociologia passa a compor meus interesses de pesquisa.

Consideradas minhas experiências, justifico a relevância dos temas que busco discutir durante o trabalho. Assim, a sociologia por ser uma disciplina jovem nos currículos escolares, enfrenta uma série de dificuldades para sua consolidação e legitimação. Conhecer os principais problemas e os avanços que esta disciplina encontra nas escolas, pode contribuir para o processo de reconhecimento da sociologia. A necessidade de conhecer quais são esses desafios, passa pelo reconhecimento do espaço escolar no qual está inserida, considerando o modelo escolar tradicional e os demais problemas da escola pública. À medida que a sociologia apresenta intencionalidades que vão ao encontro de uma proposta de Educação Popular, cabe investigar em que sentido se relacionam e como essa relação pode contribuir para a reinvenção da escola.

O modo como busquei desenvolver esta pesquisa envolveu estratégias metodológicas diferenciadas. A começar pela revisão bibliográfica, que busca por meio da fundamentação teórica dar sustentação aos meus argumentos. Bem como, envolve a análise de documentos. Para realizar um diagnóstico do ensino de sociologia nas escolas públicas da região da 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE)¹, parto, da análise dos relatórios finais do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFFS/Erechim. O objetivo é construir esse diagnóstico a partir das observações realizadas em sala de aula, pelos dez primeiros estagiários do curso, na disciplina de sociologia das escolas da região. O período de estágios ocorreu, entre o ano de 2012 e início de 2013. O universo de pesquisa em análise envolveu cinco (5) municípios e oito (8) escolas diferentes.

Analisando as experiências de observação da prática docente, dos dez estagiários, busquei identificar as principais características da disciplina de sociologia nas escolas. Características estas que, posteriormente, serviram de análise para as possibilidades de contribuição da sociologia para a construção de uma Escola Pública Popular.

O trabalho está dividido em quatro capítulos, sendo: o primeiro capítulo a proposta de análise das concepções de Escola Pública e Educação Popular, posteriormente articuladas na tentativa de explicitar o que entendo por Escola Pública Popular. O segundo capítulo compreende uma breve exposição sobre o histórico do ensino de sociologia e os objetivos

¹ A 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul é composta por 41 municípios do norte e nordeste do Rio Grande do Sul e gestiona 50 escolas públicas de Ensino Médio.

que a sociologia assume enquanto disciplina escolar. O terceiro capítulo apresenta o diagnóstico da sociologia nas escolas públicas da região da 15ª CRE. E o quarto e último capítulo busca compreender as possibilidades do ensino de sociologia contribuir para a construção de uma Escola Pública Popular.

2 (RE)PENSANDO A ESCOLA PÚBLICA

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação. (BRANDÃO, 2007, p.7)

Muito antes da invenção da escola, o processo de ensino-aprendizagem se dava por meio da troca de experiências imersas no cotidiano dos indivíduos. Os conhecimentos eram passados de geração em geração, por meio do trabalho, da convivência e da relação entre os indivíduos e os grupos.

Com o surgimento da escola esta tornou-se ponto de referência de toda ação educativa instituindo um tempo e um espaço específicos ao exercício de ensinar e aprender. Com isso ocorre a separação entre os saberes produzidos socialmente (saberes populares) e o saber científico (saberes eruditos), este último colocado como saber único e verdadeiro.

A diferença fundamental entre um e outro não está tanto em graus de qualidade. Está no fato de que um "erudito" tornou-se uma forma própria, centralizada e legítima de conhecimento associado a diferentes instâncias de poder, enquanto o outro, "popular" restou difuso - não centralizado em uma agência de especialistas ou em um pólo separado de poder - no interior da vida subalterna da sociedade. (BRANDÃO, 2006, p.46)

Este primeiro ponto já é indicativo dos rumos tomados pela instituição escola. A substituição dos conhecimentos práticos por conhecimentos científicos institui uma monocultura de saber em detrimento da multiplicidade de conhecimentos originais de diferentes culturas e classes.

A escola no Brasil nasce implicada em um determinado projeto de sociedade, com um conjunto de relações políticas, econômicas e sociais. A princípio a educação era de interesse apenas das classes mais favorecidas, que viam nela um dispositivo importante para manutenção de *status* e poder. O papel da escola, de formação humana, socialização e disseminação de conhecimentos, não foi pensado, até aquele momento, para as classes populares.

Estes segmentos passam a ser admitidos nos processos de escolarização a partir do momento que são úteis ao projeto de desenvolvimento do país.

No caso do Brasil, um dos países econômica e culturalmente mais desenvolvidos da América do Sul, a escola pública enquanto equipamento estatal voltado a escolarização básica só se efetivou concretamente no século XX, principalmente a partir de 1930, quando tanto as elites nacionais quanto os setores populares, passaram a se preocupar, por razões distintas, com a questão escolar, premidos por questões derivadas do nascente capitalismo industrial brasileiro, tais como o processo de urbanização e de industrialização em curso no país, que demandava urgentemente uma maior qualificação da população. (ESTEBAN; TAVARES, 2013, p.293)

Quando ocorre o processo de massificação da escola pública no Brasil, que se dá a partir das lutas sociais por uma escola para todos, esta instituição passa a enfrentar problemas de diferentes ordens. O espaço pensado para poucos, passa a receber um maior contingente de pessoas. Isso implica a ampliação dos espaços e do quadro de profissionais da educação para dar conta da demanda. Porém, esse processo não ocorre concomitantemente a ampliação do acesso à escola, o que vai ao longo do tempo levar ao seu sucateamento, como a falta de professores e a precarização do trabalho docente, consequências que acabam afetando o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Além dos problemas estruturais e humanos, a escola que se abre para uma maior parcela da população vinculada a um projeto econômico que tem na escola uma aliada. Não para o desenvolvimento pessoal e humano dos indivíduos, mas sim para o fortalecimento da mão de obra em um país em pleno desenvolvimento urbano e industrial. Desta forma, quando as classes populares passam a frequentar a escola, esta lhe serve como instrumento de preparação para o trabalho, muito mais que para a vida ou para o prosseguimento dos estudos.

Como afirma Brandão (2007, p. 94), a educação passa a ter dupla dimensão dentro do sistema capitalista, "[...] a) valer como alguma coisa cuja posse se detém para uso próprio ou de grupos reduzidos, que se vende e compra; b) valer como instrumento de controle das pessoas, das classes subalternas, pelo poder de difusão das ideias de quem controla o seu exercício".

Assim, a escola passa a ter duplo sentido, para alguns, espaço de desenvolvimento pessoal e ampliação de conhecimentos, caminho para o prosseguimento dos estudos até o ensino superior. Para outros, espaço de preparação para o mercado de trabalho, visando o suprimento de necessidades e manutenção de uma posição social inferior.

Mesmo com as mudanças impostas pelo crescente acesso das classes populares à escola, esta parece isentar-se da responsabilidade para com estes segmentos. Mantém-se um modelo escolar hegemônico, baseado num tipo de relação pedagógica, que mais do que agregar estes segmentos, afasta ou até mesmo os exclui.

Mas, é pensando justamente nas transformações que a instituição escola já sofreu, que podemos continuar acreditando em mudanças. Destacar o caráter histórico da escola significa destacar que estamos frente a uma criação humana, portanto, contingente e suscetível de assumir vários futuros possíveis (CANÁRIO, 2006).

Frente a uma invenção humana podemos acreditar que, da mesma forma que o homem cria, o homem tem possibilidades de recriar e reinventar. Se o modelo de escola que foi se colocando ao longo do tempo já parece não nos servir, é necessário pensar na sua reinvenção.

Acompanhando o pensamento de Brandão (2007, p. 99); “o mais importante nesta palavra ‘reinventar’, é a ideia de que a educação é uma invenção humana e, se em algum lugar foi feita um dia de um modo, pode ser mais adiante refeita de outro, diferente, diverso, até oposto”.

Nesse processo de busca pela reinvenção da escola pública, é preciso tomar como essencial o fato de que esta, mesmo com todos os problemas e desafios que enfrenta, “é constituída predominantemente por crianças, jovens e adultos das classes populares” (ESTEBAN, 2007, p.9).

Sendo assim, as mudanças que se pretende alcançar para esta instituição, estão, necessariamente vinculadas à reflexão sobre a incorporação destes segmentos e as exigências e demandas trazidas pelos mesmos. Essa característica da escola pública demanda princípios específicos de organização curricular, pedagógica e mesmo estrutural. Esta reflexão insere-se no desafio principal de tornar “a escola pública uma escola de Educação Popular e não meramente uma escola para as classes populares” (ESTEBAN, 2007, p.11).

Em seguida apresento brevemente alguns pressupostos da educação popular, relevantes para pensarmos o processo de reconstrução da escola pública na busca por torná-la para além de pública, popular.

2.1 Pressupostos da Educação Popular

Consideradas as características acima mencionadas da escola pública como espaço essencialmente das classes populares, é necessário reafirmar a importância da sua reinvenção.

A reinvenção desse espaço requer que a educação ali realizada seja correspondente ao público que a frequenta. Sendo assim, é necessário afirmar uma concepção de educação que seja não para as classes populares e sim das classes populares. É a partir deste contexto que pode-se afirmar uma tentativa de realizar experiências de uma Educação Popular.

Cabe, porém, situarmos aquilo que entendemos por Educação Popular. Essa expressão, formada por um substantivo conhecido "educação", e adjetivada com o uso do "popular" corresponde a uma proposta diferenciada de educar. A educação por si só é uma dimensão constitutiva da vida humana, que implica objetivos e finalidades. Que envolve objetos e sujeitos em um processo de ensino-aprendizagem que objetiva chegar a produção de conhecimentos. A educação exige compromisso de quem dela participa, como ato político exige coerência e respeito.

O popular que à acompanha, refere-se a uma educação para um certo tipo de classe social. (FREIRE, 2008). Ou seja,

a palavra popular é utilizada, quando vinculada a propostas de cunho educativo, às classes sociais populares historicamente não inseridas nos processos de escolarização do ensino formal estabelecido pelo Estado. O popular da educação seriam aquelas massas populares economicamente desfavorecidas que, por conta das condições de miséria econômica da sociedade desigual em que vivem, são excluídos dos programas de educação instituídos pelo ensino formal. (FIGUEIREDO, 2009, p. 63)

Ao longo dos vários períodos históricos alteram-se os espaços e as formas entendidas como Educação Popular. Entre as décadas de 1950 e 1960 a Educação Popular é marcada por várias formas de expressão: "educação e alfabetização de adultos, círculos de cultura, animação cultural". (RODRIGUES, 2008, p.33). Manifestações estas caracterizadas pela desvinculação com o ensino formal.

No Brasil a Educação Popular surge com mais intensidade na década de 1960, conduzida pelos movimentos sociais e por grupos de educadores e intelectuais. Nesse meio predominava a crítica radical às estruturas da sociedade vigente e a lógica de suas culturas, tendo como base a vontade de construir uma outra educação. (RODRIGUES, 2008, p. 33-34).

A Educação Popular comprometida com uma concepção de educação e enquanto opção de uma determinada classe se coloca como possibilidade para reestruturar e reorganizar as práticas educativas no sentido de transformá-las. Uma educação voltada para as classes populares, feita com o povo, com os “oprimidos”. A educação popular apresenta uma concepção de educação, própria. Essa concepção de educação é,

a educação libertadora, que é ao mesmo tempo, gnosológica, política, ética e estética. Esta educação, orientada para a transformação da sociedade, exige que se parta do contexto concreto/vivido para se chegar ao contexto teórico, o que requer a curiosidade epistemológica, a problematização, a rigorosidade, a criatividade, o diálogo, a vivência da práxis e o protagonismo dos sujeitos. (PALUDO, 2008, p.158-159)

A concepção de educação, para o paradigma da educação popular, envolve um conjunto de fatores que correspondem a uma educação diferenciada. Uma educação que permita romper com um modelo hegemônico de educação que serve para poucos e cujos objetivos estão em fazer dos sujeitos, pessoas treinadas para receber ordens e aceitar as coisas tal qual lhes são impostas. A educação popular visa, além de romper com esse modelo, estruturar uma nova forma de educação a partir de alguns princípios. São eles: o empoderamento e a emancipação dos sujeitos, a conscientização e o diálogo, tendo em vista uma educação problematizadora que visa acabar com práticas “bancárias” de educação.

As práticas de educação "bancária" que correspondem ao modelo hegemônico de educação, se assentam na relação verticalizada entre os sujeitos do conhecimento. Professor e aluno são sujeitos opostos. O primeiro é tido como detentor do conhecimento. O outro é visto como aquele que nada sabe, por isso, precisa do professor para aprender. Nessa perspectiva, o aluno é tido como sujeito passivo, que apenas recebe os conhecimentos transmitidos pelo professor. O professor foi colocado como centro do processo de ensino-aprendizagem e os alunos são como recipientes, que o mesmo tem a função de encher com os conteúdos. Nesse processo,

em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta equivocada concepção "bancária" de educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também. (FREIRE, 1987, p. 33)

Para romper com as práticas de educação bancária é necessário investir em uma educação problematizadora, que consiste "na força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita". (SARTORI, 2008, p. 154)

Somente a partir de uma educação com estes propósitos é que se pode almejar a emancipação e o empoderamento dos sujeitos, categorias importantes para a concepção de educação popular. Praticar uma educação problematizadora consiste também em tornar os sujeitos donos de si mesmos, com autonomia, com atitudes críticas, politizadas, sem perder de vista sua identidade, sua cultura. O empoderamento dos sujeitos se dará, a partir, do processo de conscientização, da união da liberdade e da consciência. Processo este que oferece aos sujeitos uma força capaz de torná-los, eles próprios, agentes da transformação. Assim,

Empoderamento é um processo que emerge das interações sociais em que nós, seres humanos, somos construídos e, à medida que, criticamente, problematizamos a realidade, vamos nos conscientizando, descobrindo brechas e ideologias; tal conscientização nos dá poder para transformar as relações sociais de dominação, poder este que leva a liberdade e a libertação. (GUARESCHI, 2008, p. 166).

Dos princípios da educação popular, é por meio de um processo dialógico que se alteram as relações entre os sujeitos. A relação dialógica requer muito mais que a conversa entre os sujeitos, requer atenção, comprometimento e respeito. O diálogo é a forma de ver o mundo através do olhar do outro. Segundo Paulo Freire, "a educação é comunicação, é

diálogo, na medida em que, não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. (FREIRE, 2001, p.69).

Construí neste primeiro momento uma discussão de forma separada entre a escola pública e a educação popular. Cabe em seguida pensar uma relação a outra, com objetivo de esclarecer aquilo que entendo por uma "escola pública popular".

2.2 Escola Pública Popular

A educação escolar tradicional é marcada por atos de transmissão de conhecimentos, por relações hierárquicas e verticalizadas que levaram a escola a assumir um cenário de “crise” (CANÁRIO, 2006). Crise dos modelos pedagógicos e da própria identidade da escola, que parece não mais dar conta das demandas e desafios sociais dos segmentos que dela participam.

Quando afirmamos que os novos segmentos que passam a compor a escola são necessariamente as classes populares, deixamos evidente o desafio que se coloca para esta instituição. O desafio de produzir práticas escolares que levem em consideração a realidade desses sujeitos e busque conjuntamente desenvolver ações articuladas a projetos de inclusão social. O objetivo dessas articulações estaria ligado à possibilidade de diminuir as desigualdades sociais que se verificam no cotidiano escolar das classes populares. Amenizar os condicionantes sociais que fazem com que muitas crianças e jovens abandonem a escola ou então não obtenham êxito na formação escolar.

Não se trata de criar uma escola assistencialista, porém, a escola não é um espaço isolado do restante do mundo e muito menos da realidade dos estudantes. O desafio da escola é encontrar um equilíbrio entre a sua função formativa, humanizadora e sua capacidade “acolhedora” das classes menos favorecidas, em suas necessidades mais imediatas. Esse “dualismo” (LIBANÊO, 2012) é consequência da sociedade desigual na qual vivemos. Sendo assim, não é possível educar de forma igual os diferentes. É preciso considerar o contexto, a origem, os conhecimentos prévios dos estudantes. Só assim, será possível pensar na construção de uma escola mais democrática, emancipatória, contra hegemônica, com base no diálogo de diferentes sujeitos e saberes. Uma escola que para além de pública seja também popular.

Frente ao desafio que se coloca, o ponto de partida é assumir os pressupostos da educação popular. Assim,

a educação popular surge como uma proposta que, ao conjugar a dimensão política à pedagógica, busca romper com as amarras estruturais deterministas, atrevendo-se a pensar que são possíveis outras formas de construir a história, transformando as estruturas opressoras, sobretudo as que se sobrepõe ao ser humano. (ONÇAI, 2005, p.51)

A ruptura com o modelo educacional vigente e a construção de escola pública popular passa, também, pelos princípios assumidos pela educação popular, responsáveis pela democratização e qualificação da escola pública. São eles,

a) recuperação da dimensão política da educação, através da leitura de mundo; b) estabelecimento de vínculo estreito entre a educação e a vida dos estudantes, baseado em relações críticas, que permitam a superação de posições reveladoras de descrença no educando. Descrença no seu poder de fazer, de trabalhar, de discutir; c) desenvolvimento de uma atitude problematizadora, em que se articulem a percepção das necessidades das classes populares e as possibilidades abertas pelo inédito viável com seu potencial de criação de meios para ultrapassar os limites encontrados; d) posicionamento crítico de docentes e discentes, como experiência coletiva e solidária; e) estímulo a autonomia, a participação e a autocrítica; f) fortalecimento do diálogo como princípio educativo e matéria prima da produção de relações mais democráticas e colaborativas nas escolas. (ESTEBAN; TAVARES, 2013, p.302-303)

O primeiro ponto a ser destacado é assumir a educação como um ato político. O ato educativo não deve ficar restrito à formação intelectual dos educandos e baseado na exploração de conteúdos previamente selecionados, sem muita ligação com a realidade. Deve ir além, criticando e problematizando as relações dos sujeitos com o mundo, as relações dos sujeitos com a escola, com a sociedade desigual em que vivem.

O ato educativo deve romper com uma visão mecanicista da história, que acredita no determinismo, num futuro inexorável (FREIRE, 2001), que não considera os fatores sociais que condicionam a existência humana. A história como possibilidade reconhece, a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo. (FREIRE, 2001)

Tal ruptura será possível à medida que o processo de ensino-aprendizagem considerar os conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes. De acordo com Ira Shor, em diálogo com Paulo Freire,

tradicionalmente, conteúdos com que estamos familiarizados são estudados de modo obscuro ou abstrato, ou então, o conteúdo acadêmico é apresentado num discurso sem qualquer relação com a realidade. De uma forma ou de outra, o currículo não está situado dentro do pensamento e da linguagem dos alunos. As tensões transformadoras surgem se o estudo está situado dentro da subjetividade dos alunos, de modo a distanciar o aluno daquela mesma subjetividade, no sentido de uma reflexão mais avançada. (FREIRE; SHOR, 2011, p. 177-178)

A construção da autonomia, que permite a intervenção crítica no mundo, se dará somente quando o próprio estudante se considerar sujeito/agente nos processos de mudança social. Para isso, esse processo, “jamais separa dos conteúdos o desvelamento da realidade”. (FREIRE, 2001 p.48)

Os sujeitos implicados neste processo – educador/educandos – apesar das diferenças, não podem ser reduzidos a condição de objeto um do outro. O professor deverá assumir seu papel de mediador entre objeto de conhecimento e mundo. Jamais o professor deverá oferecer ao educando o conhecimento pronto e acabado. O professor é quem ajuda a pensar, quem problematiza, quem oferece visões de mundo, que longe de serem a verdade, representam o seu comprometimento, a consciência do seu papel diante dos educandos e da sociedade.

Paulo Freire, em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, apresenta os saberes indispensáveis para quem assume a prática docente. Entre eles: a rigorosidade metódica, a pesquisa, o respeito aos saberes dos educandos, a criticidade, a reflexão sobre a prática, o bom senso, a humildade, a curiosidade, o comprometimento, o diálogo, a alegria e a esperança. Saberes que devem ser apreendidos não somente quando se assume a docência, mas principalmente quando se prepara para ela.

Segundo o autor,

[...] o formando, desde o principio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se também como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2005, p. 12)

Formado a partir destes princípios, o educador se permite a uma prática diferenciada. Entendida sua situação de submissão a um sistema de regras que limita sua atuação, principalmente, quando esta estiver em desacordo com o modelo tradicional, autoritário, se espera que possa se mostrar autônomo, reconhecer sua capacidade de decidir, de optar (FREIRE, 2001, p. 48).

Esse professor, que desafia ousar, é o mesmo que permite que a sua prática se dê numa relação dialógica, que permite aos alunos “dizerem a sua palavra”. O dizer a sua palavra é condição necessária para o diálogo, que se torna indispensável para que o ato educativo se desenvolva. Assim, sem diálogo, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação (FREIRE, 2005, p. 47). Assim,

o diálogo é a força que impulsiona o pensar critico-problematizador em relação à condição humana no mundo. Através do diálogo podemos dizer o mundo segundo nosso modo de ver. Além disso, o diálogo implica uma práxis social, que é o compromisso entre a palavra dita e nossa ação humanizadora. Essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso ethos

cultural, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca. (ZITKOSKI, 2008, p. 130)

A escola pública popular que pretendi pensar baseada no paradigma da educação popular, pensando na formação completa dos indivíduos, tanto nas dimensões cognitivas quanto culturais e políticas, também se preocupa com os conteúdos, portanto, com o currículo que a constitui. E, se as bases desta nova escola se concentram na busca da emancipação dos sujeitos, as disciplinas que compõe o currículo devem necessariamente acompanhar esta perspectiva. Nesse sentido, coloco em seguida a disciplina de sociologia como uma das disciplinas indispensáveis nesse processo de reconstrução da escola.

3 HISTÓRICO E PRINCÍPIOS DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

Retomar alguns aspectos do processo histórico de implantação da sociologia como disciplina nas escolas é importante para reconhecer os desafios que a mesma encontra para seu reconhecimento e legitimação. Destacar aspectos da sua intermitência no currículo e, também, os fatores que influenciaram a implantação da lei da obrigatoriedade do ensino de sociologia.

O objetivo não é retomar o histórico completo de entradas e saídas da sociologia do currículo escolar, nem mesmo os períodos e acontecimentos que levaram a isso. E sim, retratar os principais fatores que levaram a disciplina assumir esse caráter de obrigatoriedade de ensino nas escolas.

Como afirma Amaury Moraes (2011, p. 359), “as datas estão longe de serem dados indiscutíveis e invioláveis, são construídas também, tal e qual os fatos históricos: fazem parte de uma versão”. Nesse sentido, muitas vezes, os fatores vinculados às entradas e saídas da sociologia dos currículos escolares foram relacionados a motivos ideológicos referentes aos períodos ditatoriais e democráticos do país. Mesmo diante de tais colocações, diferentes resultados foram encontrados nas pesquisas realizadas sobre as datas de início da história do ensino de sociologia.

O avanço das pesquisas levou a organização de um quadro histórico, marcado por personalidades, datas e acontecimentos importantes, até a chegada definitiva da sociologia como disciplina nas escolas. A seguir apresento alguns períodos importantes para a compreensão da história do ensino de sociologia.

A partir de 1891, com a Reforma Benjamin Constant, a disciplina de sociologia é proposta para compor o currículo escolar do ensino secundário. Mais de dez anos depois, com a Reforma Eptácio Pessoa de 1901, a sociologia é retirada do currículo, para que, em 1925, em razão da Reforma Rocha Vaz retorne-se como obrigatória.

Com a reforma Francisco Campos em 1931, a sociologia é inserida nos cursos preparatórios para o ingresso na faculdade. Em 1942, a Reforma Capanema retira a obrigatoriedade da sociologia nos cursos secundários.

A partir da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei n. 4.024/1961, a sociologia é colocada como opcional, mantendo-se, dessa forma, parcialmente excluída do currículo. A lei seguinte de 1971 (LDB, 5.692/71) manteve o caráter optativo da sociologia nas escolas. Nesse período, quando a disciplina aparecia nas escolas, estava marcada por princípios de formação técnica.

Apenas com a aprovação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96) é que começa o processo para que a sociologia torne-se disciplina obrigatória no currículo do ensino médio. O artigo 36 desta lei propõe que, os alunos do ensino médio saiam com conhecimentos de filosofia e sociologia, considerados necessários ao exercício da cidadania. Em 1997, o Deputado Federal Padre Roque Zimmerman (PT/PR) apresentou, com base na LDB, um projeto de Lei para tornar a sociologia obrigatória. O plano foi aprovado na Câmara e no Senado, obtendo também apoio de entidades civis. Porém, esse mesmo plano foi vetado pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que alegava, “falta de números de professores e encarecimento dos custos das Secretarias de Educação, tendo em vista, a necessidade de realizar concursos para o preenchimento das vagas necessárias para o cumprimento da carga horária nas escolas”. (SANTAGADA, RAIZER, MEIRELLES, 2013, p. 89).

No entanto, mesmo com as derrotas, a luta pelo ensino de sociologia nas escolas permanecia viva e agregando cada vez mais apoiadores. Em 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia no ensino médio, através do Parecer CNE/CEB n. 38/2006. Dois anos depois o Presidente da República em exercício José de Alencar, sanciona a Lei 11.684/2008, alterando a LDB, e tornando a Sociologia disciplina obrigatória nas três séries do Ensino Médio.

Terminada a campanha pela obrigatoriedade do ensino de sociologia, os desafios se concentram na busca da legitimação e qualificação desta disciplina nas escolas. Por ser uma disciplina bastante “jovem” no currículo escolar, ainda há impasses a serem resolvidos para romper com a dicotomia da “presença quase ausente da sociologia” nas escolas.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 trouxe algumas mudanças significativas para o Ensino Médio brasileiro. Trazendo como eixo principal, a formação dos jovens para o trabalho e para o exercício da cidadania. A partir disso temos presente que,

a LDB propõe as seguintes finalidades para a educação básica, conforme o Art. 22: “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. A cidadania e o trabalho constituem, portanto, os dois eixos que orientam as bases e as diretrizes da educação nacional. (MAESTRI, 2013, p. 103)

As atribuições pensadas para o ensino médio enquanto etapa final da educação básica estão relacionadas a estes eixos que orientam a legislação educacional. A formação esperada a partir da escola; formação humana, intelectual e social, e respectiva ao mundo do trabalho. Bem como, é considerado “o principal espaço para se discutir as relações sociais, a

diversidade e multiplicidade culturais e étnicas, as tecnologias e as intensas transformações da sociedade contemporânea”. (MAESTRI, 2013, p. 104).

Nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNs), encontramos atribuições semelhantes, quando apresentam as finalidades atribuídas ao ensino médio: o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. (BRASIL, 2006, p.7).

Concordo que,

que a sociologia pode contribuir para ambas as metas quais sejam, desenvolver uma consciência crítica e cidadã não se deve ter dúvida. Mas a pergunta que se pode fazer aqui é se isso é suficiente para justificar a disciplina [...] educar para uma consciência crítica é objetivo da escola, portanto de todas as disciplinas. (RIBEIRO;SARANDY, 2012, p.27)

Portanto, cabe analisar quais são as contribuições do ensino de sociologia para além destas dimensões, focando na busca pela legitimidade da disciplina, esta que depende tanto dos objetivos da disciplina, quanto do modo como são desenvolvidos e encarados pelos profissionais que a assumem.

Segundo as OCNs, a sociologia tem como papel central a realização de dois princípios epistemológicos – o da “desnaturalização” e do “estranhamento”. O princípio da desnaturalização, age desvendando, desmistificando concepções e explicações sobre os fenômenos sociais, ou seja, contribui para que os estudantes possam desenvolver um olhar crítico diante das coisas, considerando os fatos, momentos históricos e sociais que levam ao acontecimento de determinado fenômeno. Desmentindo a ideia de que as coisas acontecem naturalmente, ou então, porque “Deus quer” - postura fatalista - e assim tem que ser.

Nesse mesmo sentido os estudantes são levados ao estranhamento dos fenômenos. Propõe-se que questionem, que problematizem os acontecimentos que ocorrem a sua volta. Levando-os a acreditar que aquilo que lhes parecia familiar e conhecido, tem explicações para além das aparências e das verdades que lhes são impostas.

Ainda segundo as OCNs,

a sociologia, como espaço de realização das ciências sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados de pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente, de outra cultura, “tribo”, país, etc. Trás também modos de pensar, ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. (BRASIL, 2006, p 105)

O Referencial Curricular – Lições do Rio Grande, Ciências Humanas e suas Tecnologias é um documento que permite a cada escola construir seu currículo a partir de um

conjunto mínimo de conteúdos e habilidades cognitivas que devem ser desenvolvidos nas séries finais no ensino médio e do ensino fundamental. Segundo este documento, a sociologia, juntamente com as disciplinas de História, Geografia e Filosofia, compõe a área das Ciências Humanas, cujo objetivo,

é oportunizar conhecimentos, competências e habilidades que serão mobilizados na resolução de problemas complexos, que ocorrem em sociedade e no mundo em transformação, a partir da perspectiva do desenvolvimento da autonomia, dos valores, da criatividade e do pensamento crítico. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.37)

Sobre o ensino de sociologia, em específico, as Lições do Rio Grande, trazem,

Uma das principais finalidades do ensino da sociologia no nível médio é contribuir para a construção da cidadania do educando, enquanto protagonista dos seus direitos e deveres, instrumentalizando-se para a compreensão do seu “estar no mundo” com os outros e para compreensão das principais transformações sociais contemporâneas [...] (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.91)

O ensino de sociologia permite ainda desenvolver o que Wright Mills chamou de “Imaginação Sociológica”. Segundo o autor, os estudantes precisam de “uma qualidade de espírito que lhes ajude a usar a informação e a desenvolver a razão, a fim de perceber, com lucidez o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar ocorrendo dentro deles mesmos”. (MILLS, 1969, p. 11). Ou seja, o que o autor quer dizer é que precisamos compreender a nossa existência relacionada à existência dos outros, bem como a nossa existência em relação a sociedade em que vivemos.

O ensino de sociologia é relevante exatamente porque pode revelar aos nossos alunos as intrincadas relações nas quais estão inseridos e como essa pertença exerce profundo efeito sobre sua identidade, suas expectativas de vida, sua visão de mundo, em poucas palavras, sobre quem ele e qual o lugar que ocupa na estrutura social. (RIBEIRO;SARANDY, 2012, p.34)

No entanto, para que os objetivos da sociologia, enquanto disciplina sejam cumpridos, é necessário que haja um conjunto de fatores interessados nesse processo. A contar os conteúdos, metodologias, recursos e talvez o mais importante, a formação qualificada dos profissionais. A relação entre estes fatores é que permitira ao aluno desenvolver o exercício da imaginação sociológica.

Em relação aos conteúdos e metodologias os documentos já citados, Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNs) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNs), bem como o Referencial Curricula: lições do RS, apresentam propostas de possíveis conteúdos e métodos de trabalho para as aulas de sociologia. As OCNs apresentam os pressupostos metodológicos indicando três recortes possíveis para o ensino de

sociologia – conceitos, temas e teorias. Acrescentando ainda a importância da pesquisa como eixo transversal no ensino de sociologia. Os PCNs, por exemplo, citam três conceitos estruturadores da disciplina – cidadania, trabalho e cultura – a partir dos quais se elaboram eixos temáticos com diferentes conteúdos. Para citar alguns: Conhecimento científico e senso comum; socialização e outros processos sociais; democracia; cultura e ideologia; modos de produção; desigualdade social.

As lições do RS compreendem que o ensino de sociologia deve partir da inter-relação entre os eixos de competências: *representação e comunicação, investigação e compreensão, e contextualização sociocultural*. Os mesmos devem acompanhar os conceitos estruturadores expostos nos PCNs, como: indivíduo, sociedade, trabalho, produção, classe social, poder, dominação, ideologia, cultura, mudança social. Podendo incluir temas tais como: violência, globalização, questão racial, etnocentrismo, preconceito, sexualidade, gênero, meio ambiente, cidadania, direitos humanos, religião e religiosidade, movimentos sociais e meios de comunicação de massas. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 97)

Em relação a formação de professores destaco sobre a realidade da região do Alto Uruguai,

a disciplina de sociologia está sendo ministrada por professores que não possuem formação na área, o que pode comprometer os objetivos presentes na campanha pela obrigatoriedade e construídos (como princípios orientadores) teoricamente nas Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) para a área, de 2006: estranhamento e desnaturalização da sociedade. (PEREIRA; MARQUES, 2013, p. 38)

No intuito de suprir a demanda por formação de profissionais na área, junto ao período de obrigatoriedade da sociologia nas escolas, é que vão surgir novos cursos, a exemplo do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFFS.

O curso de Licenciatura em Ciências Sociais é um dos primeiros cursos ofertados pela jovem Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS, que teve suas atividades iniciadas no ano de 2010. A UFFS tem origem no programa REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Criada pela Lei no 12.029, de 15 de setembro de 2009, a UFFS abrange os 396 municípios da Mesorregião Fronteira Mercosul – Sudoeste do Paraná, Oeste de Santa Catarina e Norte do Rio Grande do Sul, tendo seus campi nos municípios de Chapecó (SC), Realeza (PR), Laranjeiras do Sul (PR), Cerro Largo (RS) e Erechim (RS). (PEREIRA; SILVA, 2013, p.5). O curso de Ciências Sociais é ofertado nos *campus* de Erechim e Chapecó.

E é a partir da experiência da primeira turma do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFFS/Erechim, já em processo de finalização, que busco construir este trabalho, focando nas atividades ligadas às cadeiras de Estágio Curricular Supervisionado do curso. Em seguida, apresento o diagnóstico construído, a partir, das experiências dos primeiros estagiários em Ciências Sociais da UFFS/Erechim.

4 DIAGNÓSTICO: ENSINO DE SOCIOLOGIA NA REGIÃO DA 15ª CRE

O objetivo deste capítulo é a apresentação do diagnóstico construído a partir da realidade da disciplina de sociologia nas escolas públicas da região da 15ª CRE. Retomo num primeiro momento os pressupostos metodológicos utilizados para desenvolver esta pesquisa, e em seguida apresento a descrição das experiências realizadas pelos dez primeiros estagiários de sociologia nas escolas da região.

Para dar conta do objetivo de verificar os principais problemas e os avanços da sociologia nas escolas da região da 15ª CRE, optei por uma amostra de escolas, a partir das experiências dos dez primeiros estagiários em Ciências Sociais da UFFS/Erechim, incluindo a mim. Para melhor esclarecer minha opção por esta amostra, parto de uma breve explicação sobre a composição dos Estágios Curriculares Supervisionados no curso de Ciências Sociais da UFFS/Erechim.

Os Estágios Curriculares Supervisionados do curso de Ciências Sociais da UFFS Erechim estão organizados em três etapas diferentes, que correspondem a três processos, também diferenciados, de contato com a escola. “As três disciplinas de estágios curriculares supervisionados foram pensadas como um processo contínuo que guia o aluno através de um gradual conhecimento das peculiaridades e exigências do ambiente escolar (Estágio I), da reflexão e do planejamento das atividades (Estágio II) e, finalmente, o exercício mesmo da prática docente (Estágio III)”. (PPC, 2010).

Finalizadas as três etapas, os estagiários deveriam apresentar um relatório final que congregasse as experiências realizadas, vividas e refletidas durante os estágios. Os resultados do processo empírico de observação e regência de sala de aula, bem como o exame dos documentos legais da escola e o diagnóstico do ambiente escolar, deveriam compor este documento.

É a partir destes relatórios, que sintetizam as experiências dos estagiários nas escolas, que busco construir um breve diagnóstico que aponte as principais características da disciplina de sociologia na região. Características estas que, possibilitem posteriormente, relacionar a realidade da sociologia diante das suas contribuições para a construção de uma escola pública popular.

O exame dos dez relatórios permitiu diagnosticar dez experiências diferentes, diante da subjetividade do olhar e das percepções de cada estagiário. A amostra que considero abrange cinco municípios da região e oito escolas diferentes. Sendo que, seis estudantes

realizaram seus estágios no mesmo município atingindo quatro escolas diferentes. E os outros quatro, cada qual realizou o estágio em um município e escola diferentes.

Para fins deste diagnóstico, não considero o contexto e as características específicas de cada escola e município. Me detenho em apontar características gerais do ensino de sociologia representadas na amostra de escolas através do olhar de cada estagiário. Não tenho a pretensão de, a partir desta pequena amostra, generalizar a realidade da sociologia em todas as escolas da região da 15ª CRE, por isso, reafirmo que para fins deste trabalho a amostra é suficiente para indicar características gerais do ensino de sociologia.

Como os relatórios são compostos por três partes diferenciadas, correspondentes as três etapas do Estágio, o foco de minha análise se dá a partir da segunda etapa. Momento do Estágio II referente às experiências de observação da prática docente em sociologia.

Busco no primeiro momento apresentar aspectos gerais a partir da leitura dos relatórios. Posteriormente, apresento as características específicas identificadas por cada estagiário sobre a realidade observada. Para preservar a identidade dos estagiários, bem como das escolas e dos segmentos envolvidos, trato cada caso identificando-os com uma letra do alfabeto: Escola A; Escola B, e assim por diante.

Cabe destacar que cada estagiário possui uma forma de escrita e métodos de observação diferenciados. Cada qual sistematizou suas experiências de modo diferente. Alguns foram mais detalhistas nas descrições, outros deram caráter mais analítico aos seus relatórios, outros ainda, destacaram de forma mais direta os elementos observados. Sendo assim, procurei organizar a análise de cada relatório baseada nos mesmos critérios. Considerei elementos de análise: o conteúdo, a metodologia, os recursos e, em linhas gerais, a relação do professor e dos alunos com a disciplina de sociologia.

4.1 Apresentando um breve diagnóstico

A partir da análise dos relatórios indico, no primeiro momento, características gerais da realidade da sociologia nas escolas da região. A começar pelo fato de que os professores que ministram a disciplina de sociologia nas escolas não são formados na área das Ciências Sociais. O principal recurso, utilizado por todas as escolas analisadas, é o livro didático. Os livros utilizados são os livros disponibilizados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), sendo: “Sociologia para o Ensino Médio”, de Nelson Dacio Tomazzi e; “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”, coordenado por Helena Bomeny e Bianca Freire-Medeiros.

Ressalto a falta de um plano curricular referente à disciplina de sociologia nas escolas. Apenas uma das escolas analisadas disponibilizou o conteúdo programático da disciplina. Nesse mesmo sentido, observa-se o desconhecimento, por parte do professor regente da disciplina de sociologia, bem como, por parte da escola, dos documentos legais referentes à sociologia; PCNs, OCNs. O período de sociologia nas escolas varia entre 45 (quarenta e cinco) e 50 (cinquenta) minutos. A sociologia ocupa carga horária de um período semanal em todas as escolas.

Em seguida, destaco os elementos identificados pelos estagiários durante suas experiências de observação da prática didática em sociologia.

Escola A: neste primeiro caso, o estagiário acompanhou as aulas de sociologia em três turmas do ensino médio (segundo e terceiro ano). Os conteúdos verificados durante as aulas não condizem com os conteúdos esperados na disciplina de sociologia. O estagiário atribui a denominação de “conteúdos bíblicos”, aos conteúdos trabalhados pelo professor, durante as aulas observadas. O professor da disciplina usa recursos como, mensagens e letras de música, com conteúdos que falam de sentimentos, paz e faz uso do livro didático. O livro didático é usado para leitura de textos. As aulas tiveram momentos de trabalho em grupo e posterior exposição dos trabalhos pelos alunos, bem como, atividades de pesquisa, baseadas no uso de reportagens trazidas pelos alunos. Segundo o estagiário, o professor tem dificuldades para organizar as turmas. Não há clareza na proposição das atividades e os temas trabalhados em sala de aula não condizem com a proposta da disciplina. O uso do livro didático é mecânico, a leitura não é seguida de comentários e problematizações por parte do professor e dos alunos. Os conceitos importantes da sociologia, que aparecem nos textos, não são explicados pelo professor. O estagiário coloca que o professor não proporciona momentos de diálogo com os alunos. Os alunos demonstram desinteresse pela disciplina, afirmando-o, quando do uso de celulares e das conversas em meio às aulas. O estagiário ouviu depoimentos de alunos que diziam “odiar” sociologia. O estagiário ressalta o depoimento dado pelo professor em relação à disciplina: “o conteúdo eles vão ter que recuperar mesmo, não sou professor disso. As mensagens que trago, é com intuito de deixá-los felizes”.

Escola B: o estagiário acompanhou aulas de sociologia em três turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos). Segundo o estagiário, o professor trabalha conteúdos referentes à disciplina de sociologia. O professor não faz uso do livro didático e nenhum outro material de apoio. Usa apenas o quadro negro como recurso. As aulas são expositivas, e o estagiário

observou que o professor demonstrou boa relação com os conteúdos trabalhados. O professor buscou fazer relações com o cotidiano dos alunos e quando o assunto mais se aproximava da realidade dos alunos, havia maior participação dos alunos. O estagiário retratou casos de indisciplina por parte dos alunos, e comentários que não condiziam com o tema das aulas. O estagiário ressalta que houve confusão entre a disciplina de sociologia e filosofia, já que o mesmo professor ministra as duas disciplinas.

Escola C: o estagiário acompanhou aulas de sociologia nos três anos do ensino médio. O conteúdo trabalhado nas aulas é referente à disciplina, considerado um conteúdo interessante pelo estagiário, porém, pouco explorado pelo professor, que tem dificuldades de se fazer entendido pelos alunos. O professor faz uso do livro didático. Os alunos copiam partes do livro em seus cadernos. O professor utiliza recursos áudios-visuais, no entanto, não faz considerações sobre o assunto. Segundo o estagiário, assunto tratado não corresponde à realidade dos alunos. Quando o professor solicita a participação dos alunos não há voluntários, e quando os alunos comentam algo, o professor não faz considerações. O estagiário ressalta que os casos de indisciplina por parte dos alunos afetam a organização das aulas. As aulas de sociologia são usadas como espaço para recados.

Escola D: o estagiário acompanhou aulas de sociologia em duas turmas do segundo ano do ensino médio. Os conteúdos trabalhados em aula não condizem com os conteúdos esperados na disciplina de sociologia. O professor propõe atividades em grupo e usa como recursos mensagens, letras de música, poesias. A proposta da aula, segundo o estagiário, não tinha relação com os materiais usados pelo professor, que tinham como característica mensagens de paz, amor e compaixão. O professor utiliza o livro didático para leituras, porém, as leituras dos textos não são problematizadas. Houve pouca participação dos alunos durante as aulas. Quando questionado pelos alunos sobre alguns conceitos trazidos pelo livro, o professor não soube responder. Quando utilizou conceitos sociológicos em aula, o fez de modo confuso.

Escola E: o estagiário acompanhou aulas de sociologia na turma da primeira etapa do EJA. O professor trabalha com conteúdos da área da sociologia. As aulas são expositivas, com uso do quadro negro. O professor utiliza exemplos do cotidiano para explicar os conteúdos. Alguns conceitos utilizados pelo professor não são esclarecidos. Os alunos participam trazendo questões, porém, não há diálogo, os alunos esperam respostas prontas. O estagiário observou casos de indisciplina e desinteresse. Os alunos realizavam atividades de outras disciplinas

durante as aulas de sociologia e guardavam o material antes do término das aulas. Segundo o estagiário, as aulas observadas tiveram momentos de uso excessivo da teoria e outros de conversas sem nenhuma fundamentação teórica.

Escola F: o estagiário acompanhou aulas de sociologia em turmas dos três anos do ensino médio. Os conteúdos trabalhados pelo professor nem sempre condizem com os conteúdos de sociologia, principalmente, os recursos utilizados pelo professor. O professor utiliza para além do livro didático, quadro negro, revistas, jornais, filmes, músicas. O estagiário observou excesso de recursos em aula, além, de não terem relação direta com os conteúdos sociológicos trabalhados. As aulas são expositivas e o professor faz comentários baseados em concepções do senso comum, sem fundamentação teórica. O livro didático é usado para leitura, porém, não há problematização e debate. Há baixa participação dos alunos em aula. Quando utilizou recursos audiovisuais não abriu espaço para debates, propôs questões aos alunos sobre o conteúdo apresentado e posteriormente pediu que os alunos lessem as respostas, no entanto, não valorizou as respostas dos alunos e reforçou sua visão de mundo em relação ao conteúdo. O estagiário notou que o professor fez confusões entre os conteúdos de filosofia e sociologia, bem como, houve confusão por parte dos alunos, já que o mesmo professor ministra as duas disciplinas.

Escola G: o estagiário acompanhou aulas de sociologia em turmas de segundo e terceiro ano do ensino médio. Os conteúdos trabalhados são relativos à disciplina, no entanto, o estagiário observou que não havia continuidade entre os conteúdos de uma aula para outra. O professor utilizou o quadro negro como recurso, transcrevendo um texto para que os alunos copiassem e posteriormente realizassem questões. O texto transcrito não foi discutido pelo professor. Os alunos demonstraram desinteresse em relação à disciplina e, o estagiário registrou casos de indisciplina. Segundo o estagiário, houve falta de organização e planejamento das atividades.

Escola H: o estagiário acompanhou aulas de sociologia em turmas de primeiro e segundo ano do ensino médio e terceiro ano de EJA. Os conteúdos trabalhados em aula são relativos à disciplina de sociologia. Segundo o estagiário, a professora revelou ter escolhido temas pelos quais os estudantes demonstram interesse. Sendo assim, constatou falta de relação com as teorias sociológicas, ficando apenas, numa concepção de senso comum. O professor utiliza como recursos: livro didático, letras de música, revistas. As aulas expositivas demonstram tentativas de diálogo com os alunos, mas a conversa acaba destorcendo o assunto da aula. O

professor propõe a leitura de textos e faz questionamentos aos alunos, ou então, explicações sobre o que entendem. Mesmo que as participações não sejam fundamentadas, os alunos participam e demonstram interesse pelas aulas. O estagiário constatou que o professor fez alterações no planejamento devido a sua presença na escola.

Escola I: o estagiário acompanhou aulas de sociologia em turmas do primeiro e segundo ano do ensino médio. Os conteúdos trabalhados pelo professor são relativos à disciplina de sociologia. O professor faz a exposição dos conteúdos e segue com questionamentos direcionados aos alunos. O estagiário observa a participação dos alunos, devido ao tema discutido em aula ter relação com seu cotidiano. O professor utiliza o livro didático para leitura de fragmentos de textos, que posteriormente são discutidos. O professor organiza trabalhos em grupo, com dificuldades de articular os alunos. O estagiário observou que grande número de alunos não se fez presente nas aulas de sociologia, bem como observou casos de indisciplina entre os presentes.

Escola J: o estagiário acompanhou aulas de sociologia em turmas dos três níveis do ensino médio. Os conteúdos trabalhados em aula são organizados a partir do livro didático. O livro didático é o único recurso utilizado em aula, para leitura de textos e realização das atividades propostas no próprio livro. As aulas são baseadas nesta metodologia, na leitura do texto, que fica a cargo dos alunos e posterior realização das atividades. A professora não faz exposição dos conteúdos, nem mesmo abre seu livro para acompanhar as atividades. Os alunos demonstram total desinteresse pela disciplina, muitos não fazem as atividades propostas e usam o tempo para conversar e tratar de assuntos relativos a outras disciplinas. O estagiário observou casos de indisciplina e desrespeito em relação à autoridade do professor. Ao acompanhar uma das atividades avaliativas da disciplina, o estagiário registrou que a mesma atividade foi proposta nas três turmas. A avaliação consistia na realização de questões a partir do livro didático. Segundo o estagiário, o professor demora para ir até a sala de aula e também, para dar início às atividades, sendo que percebeu a repetição de atividades nas aulas observadas. O estagiário registrou comentários dos alunos em relação a assuntos polêmicos, que demonstram argumentos de senso comum e até mesmo preconceituosos, que não são questionados pelo professor. Segundo o estagiário, são assuntos que gerariam boas discussões para aulas sociologia. O professor demonstrou descomprometimento e pouca seriedade, sendo que por vezes, o estagiário registrou momentos em que o professor ria com os alunos, ou então, conversava com os alunos sobre assuntos alheios à aula.

Em síntese, a sociologia apresenta características que se repetem regularmente nos diferentes casos analisados. É quase unânime a distorção dos conteúdos trabalhados pela disciplina nas escolas. Quando me refiro aos conteúdos como não relacionados a disciplina de sociologia, uso como parâmetro os documentos já mencionados: OCNs, PCNs, Lições do RS, e as propostas de conteúdo que os mesmos oferecem. As poucas vezes em que os conteúdos específicos são trabalhados em aula, se apresentam distantes da realidade dos alunos e os professores têm dificuldades de explicá-los.

Em todos os casos analisados, o livro didático é utilizado de forma “mecânica”. Há leitura dos textos, porém, sem debate e problematizações. Há casos em que o livro é o único recurso utilizado pelo professor. Os que utilizam outros recursos, o fazem de modo que, os mesmos não condizem com os conteúdos esperados na disciplina de sociologia. Algumas atividades não são esclarecidas pelo professor, ficando subentendidas pelos alunos, fazendo assim, com que percam o sentido.

Praticamente não há diálogo nas aulas de sociologia. A baixa participação dos alunos em aula se dá pelo fato dos conteúdos serem incompreendidos, ou mesmo, por não terem relação com a realidade dos alunos. Os estagiários ressaltam que, quanto mais o conteúdo se aproxima da realidade dos alunos, mais os alunos participam. Há casos em que o professor proporciona espaço para o diálogo, no entanto, desconsidera e faz pouco caso das colocações e argumentos dos alunos.

A maioria dos professores que ministram a disciplina de sociologia, também dão conta de outras disciplinas na mesma escola e nas mesmas turmas. Isto acaba gerando confusão entre as disciplinas. Nos casos analisados, os alunos demonstram grande desinteresse pela disciplina de sociologia. O período de sociologia é usado, muitas vezes, para realizar outras atividades e como espaço de recados (verificado em alguns dos casos analisados). Alguns estagiários tiveram dificuldades de acompanhar as aulas, devido às inúmeras atividades da escola que envolvem a participação dos alunos. Atividades estas que envolvem eventos formativos, lúdicos, etc.

Em todos os casos, houve registro de indisciplina por parte dos alunos. Os alunos conversam muito durante as aulas, são agitados, usam o celular, fazem atividades de outras disciplinas, e em alguns casos, há desrespeito em relação ao professor e sua autoridade em sala de aula. Esse tipo de comportamento pode ser reflexo da falta de organização e planejamento das atividades por parte do professor, bem como dos conteúdos e das atividades

propostas, não fazerem sentido para os alunos, que acabam perdendo a atenção e a atração pelas aulas.

Concluída a proposta do diagnóstico, que nos apresentou algumas características da realidade da sociologia nas escolas da região, em seguida, busco partir desta realidade para analisar em que medida esta sociologia encontrada contribui ou poderá contribuir para pensarmos uma Escola Pública Popular.

5 CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE SOCIOLOGIA PARA A ESCOLA PÚBLICA POPULAR

O que proponho responder com este trabalho é quais são os limites e as possibilidades de contribuição do ensino de sociologia para a construção de uma escola pública popular. Para isso, já apresentei algumas considerações a cerca do que seria possível chamar de uma escola pública popular, já mencionei aspectos a cerca da disciplina de sociologia nas escolas e os objetivos a que se pretende, bem como já expus um breve diagnóstico sobre a realidade da sociologia nas escolas públicas da região da 15ª CRE. O objetivo deste capítulo é estabelecer em que medida o ensino de sociologia encontrado nas escolas da região poderá contribuir para repensar a escola pública.

Para iniciar, retomemos os principais aspectos já destacados sobre uma “Escola Pública Popular”. A escola que se diz “Pública e Popular” deve considerar em primeiro lugar o público que atinge. Como já mencionado no texto, a escola pública é por excelência a escola das classes populares. Nesse sentido, as práticas escolares devem ter presente o contexto, a origem e considerar os conhecimentos trazidos pelos estudantes.

Esta escola deve considerar a educação – atividade central a que se destina – um ato político. Uma educação que leve os sujeitos a reconhecer as possibilidades de transformar o mundo, intervindo conscientemente e criticamente como sujeitos/ protagonistas. Nesta escola os conteúdos jamais se afastam da realidade dos estudantes. Os conhecimentos apreendidos devem conter significados que contribuam para o processo de emancipação dos sujeitos e na luta pelas mudanças sociais desejadas.

A escola Pública Popular deve considerar os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem – professor/aluno – como protagonistas na produção do conhecimento. Assumindo que um aprende com outro, quem ensina aprende, quem aprende ensina. O professor deve assumir desde a sua formação, alguns princípios importantes, entre eles, a pesquisa. A relação, professor/aluno/conhecimento, deve assumir um caráter dialógico, no qual cada sujeito tenha o direito de “dizer a sua palavra”.

Retomados estes aspectos, podemos relacioná-los aos objetivos implicados para a disciplina de sociologia nas escolas. A começar pelos princípios de desnaturalização e estranhamento, assumidos pela disciplina. Ao possibilitar o desvendamento e a desmistificação das concepções de mundo e dos fenômenos sociais, a sociologia contribui para a percepção da história como possibilidade. A história vista como passível de

superação proporciona aos sujeitos perceberem os condicionantes sociais a que esta submetida a ação do homem no mundo. A capacidade de desenvolver um olhar crítico e de problematizar os fenômenos, faz com que os sujeitos não se envolvam facilmente com discursos ideológicos que pretendem manter um sistema social baseado na separação de classes, no qual uma tem poder sobre a outra.

À medida que a sociologia contribui para a construção e a reconstrução de modos de pensar, ela permite ultrapassar as ideias ligadas ao senso comum, muitas vezes, ideias preconceituosas e ligadas aos discursos dominantes que fazem os sujeitos se sentirem incapazes.

A contribuição da sociologia para a construção da cidadania, para o reconhecimento dos direitos e deveres dos sujeitos, capacita-os para que assumam sua ação de transformação do mundo, de forma consciente. Para que tenham seus direitos garantidos, que busquem por eles, que saibam da sua existência e para que possam pensar e articular os meios de obter de forma justa e responsável.

Já pudemos identificar a relação que existe entre o ensino de sociologia e a Escola Pública Popular. Cabe neste momento, identificar a partir do diagnóstico construído se a sociologia que temos em nossas escolas poderá contribuir para repensá-las no sentido de tornar a escola pública, popular.

A realidade da disciplina de sociologia se caracteriza primeiramente, pela não formação dos professores na área. Esse fator é indicativo dos muitos problemas que a disciplina enfrenta nas escolas. A falta de formação não representa apenas, um déficit de “aptidões e habilidades” esperadas de um profissional formado em determinada área do conhecimento. Representa déficits em níveis epistemológicos, didático-pedagógicos e metodológicos, como observado nos casos em análise. Essa limitação compromete a prática docente, que fica ainda mais prejudicada quando observamos a falta de um plano de ensino que oriente as ações do professor. A seleção dos conteúdos e das metodologias fica a cargo de um profissional sem a devida preparação e muitas vezes, totalmente descomprometido e com pouca seriedade. Sem contar com o desconhecimento dos documentos orientadores da prática docente, as OCNs, PCNs, as Lições do RS.

Segundo Libâneo (2013, p.245), “o planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.” Sendo assim, se o professor não planeja suas ações compromete duas dimensões constitutivas do seu fazer: o permanente exercício de pesquisa e a coerência quando da avaliação de seus alunos. Ainda segundo o autor, “o planejamento é uma

atividade de reflexão acerca de nossas ações, se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecidos pelos interesses dominantes da sociedade”. (LIBÂNEO, 2013, p.246). O que claramente, vai de encontro a uma proposta de educação emancipatória que considera os interesses, as demandas, o contexto e a dinâmica das relações sociais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino.

Nesses casos, o livro didático passa a ser o único parâmetro utilizado para desenvolver as aulas de sociologia. Porém, como observado, vem sendo utilizado de forma inadequada, seja pelas dificuldades do professor, seja pela falta de significado que tem para os alunos. O seu uso “mecânico” corresponde a quase um “castigo”, se consideramos a falta do hábito de leitura muito presente em nossas escolas e também das dificuldades de muitos alunos em acompanharem a leitura sem alguém para lhes tirar dúvidas e esclarecer questões. As atividades propostas ficam restritas à cópia de trechos do livro, sem problematização, sem discussão, que em nada acrescentam para os alunos.

Os conteúdos também representam parte significativa dos problemas da disciplina. Nos casos em que os conteúdos específicos são trabalhados, são pouco explorados, pouco discutidos, muitas vezes não chegam a ter uma explicação dentro das teorias sociológicas e ficam restritos às opiniões e pontos de vista do professor. Quando não são de tal forma distorcidos que parecem mais uma aula de religião do que de sociologia. A baixa participação dos alunos se explica em parte, por não compreenderem os conteúdos e por estes estarem afastados da realidade dos mesmos.

Os conteúdos de ensino são transmitidos para que os alunos os assimilem ativamente e os transformem em instrumentos teóricos e práticos para a vida prática. (LIBÂNEO, 2013, p. 253-254). Nesse caso, os alunos perdendo a dimensão teórica dos conteúdos, pela falta de conhecimento ou pelas dificuldades do professor, não conseguem assimilar na prática as contribuições da disciplina.

Os problemas já levantados têm respaldo nas questões de indisciplina e baixa participação dos alunos. O desinteresse por parte dos alunos, mencionado em alguns dos casos analisados tem origem no modo como a aula se desenvolve, pois o conteúdo não faz sentido, as atividades são totalmente abstratas, o professor demonstra pouco entendimento. Sendo assim, o reflexo para os alunos é uma disciplina pouco séria e sem muita contribuição para sua formação.

Todos esses limites se intensificam à medida que a sociologia representa um período semanal da carga horária, variando de quarenta e cinco (45min.) a cinquenta (50min.)

minutos. Esse tempo, consideradas as formalidades da escola, como a exemplo da “chamada”, o tempo de organização da turma, o tempo de chegada à sala de aula, a disponibilização do material (livro didático), e mesmo a matéria que antecedeu o período de sociologia e quando este é o último período do dia, tornam o tempo aula ainda mais reduzido. Cabe aqui questionar, como seria se tivéssemos dois períodos semanais? As condições que encontramos nas escolas seriam reproduzidas no dobro do tempo, ou teríamos mais tempo para qualificar as aulas?

Diante deste cenário, cabe mencionar primeiramente que mesmo apresentando mais problemas do que elementos positivos, a disciplina de sociologia está presente nestas escolas. Toda luta empreendida para que se torne uma disciplina obrigatória tem sua primeira vitória efetiva quando encontramos em todas as escolas da região a sociologia como componente curricular. Com todos os limites, temos nossa disciplina representada, cabe empreender uma luta em prol do modo como vem sendo desenvolvida e por quem. Cabe questionar – tendo já uma resposta – quais são as contribuições dessa sociologia que temos, para a escola e para os alunos?

Segundo Paulo Freire (2008, p.134),

não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isto o *treinamento* supostamente apenas técnico não dá.

Seguindo a lógica do pensamento do autor, concordamos que a formação dos indivíduos requer algo a mais que a simples formação técnica, instrumental. Compreender o modo como a sociedade funciona, como se dão as relações entre os indivíduos, entre estes e as instituições sociais, conhecer diferentes culturas, costumes, reconhecer direitos e deveres é condição fundamental para a formação intelectual, cultural e humana.

Nesse sentido é que afirmo a contribuição da disciplina de sociologia para reconstruirmos a escola pública de modo a torná-la popular, no intuito de repensar suas práticas e seu papel social. Queremos reconstruímos a escola para termos nela uma aliada na luta contra as injustiças, contra a desigualdade e principalmente para que ela seja a produtora dos sujeitos que assumam esta responsabilidade de mudar. Não queremos uma escola para formar bons profissionais apenas, queremos uma escola para formar seres humanos melhores.

O que podemos afirmar diante da realidade encontrada nas escolas é que, os princípios e objetivos da disciplina ficam comprometidos. A presença do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFFS na região representa uma possível tendência de mudanças a médio

e longo prazo. No entanto, até que sejam visíveis as primeiras mudanças, continuaremos tendo em nossas escolas uma disciplina que não vem atingindo suas metas e que, em pouco contribui no sentido de formação dos estudantes.

Enquanto isso, estamos perdendo a oportunidade de fazer da sociologia um instrumento de emancipação da escola e dos alunos. A disciplina que pode contribuir para tornar os alunos sujeitos mais críticos, reflexivos, curiosos diante do que acontece ao seu redor e no mundo, está se perdendo numa realidade em que parece estar ausente mesmo estando presente. Certa de que a sociologia é peça fundamental para repensar a escola pública, me vejo insatisfeita com os rumos que a disciplina vem tomando. Diante disso, deixo em aberto alguns questionamentos: em que nível essa realidade, do modo como as disciplinas são desenvolvidas em sala de aula, é conhecida pelos órgãos responsáveis pela gestão das escolas? Como vem sendo acompanhado o processo de implantação do ensino de sociologia nas escolas? Que postura deve assumir o profissional que se dispõe a ministrar uma disciplina na qual não tem formação? E por último, em que nós, futuros professores de sociologia, podemos contribuir para mudar esta realidade?

6 PALAVRAS FINAIS

A pretensão deste trabalho foi colocar em diálogo o ensino de sociologia e os pressupostos da Educação Popular, com intuito de repensar a Escola Pública.

Constato no primeiro momento, que a discussão sobre escola pública envolve uma série de fatores, internos e externos, a esta instituição. Fatores sociais, políticos e culturais, bem como, fatores curriculares, pedagógicos e estruturais, que influenciam na organização e no desenvolvimento do papel da escola. Esta tomou para si a função de educar os indivíduos, porém, esse papel jamais se cumpriu de forma igual para todos, sempre houve privilégio de uns em relação a outros. Desse modo, chegamos a conclusão que, durante muito tempo, parcela significativa da população não era admitida no espaço escolar, este ficava restrito aos estratos dominantes da sociedade. Em determinado momento histórico, passa a ser necessário escolarizar a mão de obra trabalhadora, a partir daí, a escola pública assume o papel de escolarização das classes populares. A escola assume a função de instrumentalização e capacitação para o mercado de trabalho.

Constituído, esse modelo hegemônico e elitista, passa a não suprir as demandas do público que aos poucos, se tornava maioria. As classes populares passam a reivindicar uma escola diferenciada, baseada em seus princípios de classe. A educação das classes populares adquire uma dimensão própria, passando a se assumir como "educação popular", uma educação feita com as classes populares, com o povo. Esta concepção de educação assume alguns pressupostos específicos, visando romper com o modelo hegemônico, busca a partir das suas práticas, a emancipação dos sujeitos, sua conscientização e empoderamento.

No princípio, pensadas de forma separada e mesmo antagônica, a escola pública e a educação popular, passam a compor a possibilidade de construção de uma nova escola pública. Esta nova escola visa a consideração dos sujeitos enquanto seres históricos, sujeitos autônomos que assumem a educação como um ato político, na qual, a diversidade de conhecimentos é reconhecida, frente a monocultura do saber científico. A relação professor-aluno se dá com base no diálogo, o professor não é visto como dono da verdade, mas como aquele que cria possibilidades para que o outro aprenda. Nesta nova escola, baseada em novos princípios e práticas, o diálogo é

ferramenta indispensável para manter relações democráticas, cada indivíduo tem o direito a dizer a sua palavra.

Esta nova escola, também se preocupa com a formação dos sujeitos, em nível cultural, intelectual e humano. Para isso, exige conteúdos emancipatórios, que dialoguem com a realidade dos estudantes. É a partir desta demanda, que a disciplina de sociologia, enquanto componente curricular, é peça fundamental, que contribui para repensar a escola, para que além de pública, seja também popular.

Considerando os princípios e objetivos esperados pela disciplina de sociologia nas escolas, percebemos a relação que estabelece com os pressupostos de uma educação diferenciada, emancipatória. A sociologia que visa contribuir nos processos de estranhamento e desnaturalização das relações e dos fenômenos sociais, também contribui para a formação de sujeitos críticos, reflexivos, que compreendem a realidade para além das aparências.

No entanto, a sociologia é uma disciplina recente no currículo escolar e ainda enfrenta dificuldades para seu reconhecimento e legitimação. A formação dos profissionais, os conteúdos, as práticas metodológicas se constituem como os principais desafios, como pudemos observar a partir do diagnóstico construído sobre a realidade da sociologia nas escolas da região da 15ª CRE. O fato dos profissionais que ministram a disciplina de sociologia nas escolas não terem formação correspondente a área das ciências sociais, acarreta em outros problemas - conteúdos não relativos a disciplina, uso equivocado do livro didático e de outros recursos, falta de planos curriculares, desinteresse por parte dos alunos.

Diante da realidade identificada e diante do questionamento que origina o trabalho - das possibilidades da sociologia contribuir para repensar a escola pública - ratifico que necessitamos de mudanças urgentes. As escolas estão perdendo a oportunidade de usar a sociologia para contribuir na mudança de pensamento dos seus alunos, na mudança de visões de mundo, mudança das concepções preconceituosas que carregam. De certa forma, a escola perde o foco da formação de cidadãos a que se propõe, a ferramenta indispensável para esta formação esta sendo usada de modo inadequado. Parte deste problema está na contradição, onde sujeitos ensinam aquilo que não sabem. Dentre as muitas contradições, a sociologia do modo como a encontramos nas escolas assume qualquer função, que não a de formação de sujeitos, cidadãos críticos e reflexivos.

Desse modo os desafios para consolidação e legitimação da sociologia nas escolas permanecem. Se por conta do curso de formação de professores de sociologia da UFFS teremos mudanças, cabe acompanhar e investigar. Quem sabe num futuro breve teremos uma outra realidade em nossas escolas. O intuito deste trabalho não era encontrar soluções para os problemas da disciplina e muito menos encontrar culpados, mas sim ressaltar a importância da pesquisa sobre o ensino de sociologia, já que este necessita de argumentos e parâmetros para que no processo de inserção possa se fortalecer. Cabe ainda ressaltar a importância da pesquisa e dos estudos sobre a escola e na escola. A nós profissionais da educação cabe a reflexão diária e a busca comprometida por uma escola e uma educação melhor para todos.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Sociologia. Brasília, DF, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, DF, 2000.
- RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular**: Lições do Rio Grande, Ciências e suas Tecnologias. Sociologia. 2009.
- CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ESTEBAN, M. T. **Educação Popular**: desafio à democratização da escola pública. Cad. Cedes, Campinas, vol.27, n. 71. p. 9-17, jan./abril, 2007.
- ESTEBAN, M. T.; TAVARES, M. T. G. Educação Popular e Escola Pública: Antigas questões e novos horizontes. In: STRECK, D. ESTEBAN, M. T. (org.). **Educação Popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 293-307.
- FIGUEIREDO, D. A. História da Educação Popular: uma leitura crítica. In: ASSUMPÇÃO, R. (Org). **Educação Popular na perspectiva freiriana**. São Paulo: editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009, p. 55-74.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do professor. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005
- _____. **Política e Educação**: ensaios. 5.ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULA (PPC) Licenciatura em Ciências Sociais UFFS, Erechim, 2010.
- GUARESCHI, P. Epoderamento. In: **Dicionário Paulo Freire**. Danilo Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 165-166

LIBANÊO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIBANÊO, J. C. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAESTRI, D. S. LDB, DCNs, PCNs e OCNs: uma discussão acerca do papel das Ciências Humanas e da Sociologia no Ensino Médio. In: MEIRELLES, M. RAIZER, L. PEREIRA, L. H. (org.). **O Ensino de Sociologia no RS**. Repensando o lugar da sociologia. Porto Alegre: Evangraf/LAVIECS, 2013. p. 99-118.

MORAES, A. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cad. Cedex**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, 2011.

MILLS, C. W. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

ONÇAY, S. T.V. **Escola das classes populares**: contribuindo para a construção de políticas públicas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

PALUDO, C. Educação Popular. In: **Dicionário Paulo Freire**. Danilo Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 157-159

PEREIRA, T. I.; MARQUES, P. de.; O ensino de Sociologia no Alto Uruguai: notas preliminares acerca do contexto da pós-obrigatoriedade. In: MEIRELLES, M. RAIZER, L. PEREIRA, L. H. (org.). **O Ensino de Sociologia no RS**. Repensando o lugar da sociologia. Porto Alegre: Evangraf/LAVIECS, 2013. p.35-47

PEREIRA, T. I.; SILVA, L.F. C. **Novo Curso, Velhos Desafios**: A licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim. In: III Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia. GT O ensino de sociologia e políticas educacionais. Fortaleza, 2013.

SARTORI, J. Educação Bancária/Educação Problematicadora. In: **Dicionário Paulo Freire**. Danilo Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 152-154

RIBEIRO, A. M. M.; SARANDY, F.M. S. Perspectivas políticas e científicas acerca do Ensino de Sociologia. In: FIGUEIREDO, A. V.; OLIVEIRA, L. F.; PINTO, N. M. (Orgs). **Sociologia na sala de aula**: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012, p.21-45.

RODRIGUES, A. C. Educação Popular: histórico e concepções teóricas. In: MELLO, M. (Org.). **Paulo Freire e a Educação Popular**: reafirmando o compromisso com a emancipação das classes populares. Porto Alegre: Ippoa/Atempa, 2008, p. 31-60.

SANTAGADA, S. RAIZER, L. MEIRELLES, M. A Recente História do Retorno da Sociologia ao Ensino Médio: mobilização, Política, atores e conquistas. In: MEIRELLES, M. RAIZER, L. PEREIRA, L. H. (org.). **O Ensino de Sociologia no RS**. Repensando o lugar da sociologia. Porto Alegre: Evangraf/LAVIECS, 2013. p. 87-97

ZITKOSKI, J. J. Diálogo/Dialogicidade. In: **Dicionário Paulo Freire**. Danilo Streck, Eucledis Redin, Jaime José Zitkoski (org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 130-132