

Desafios e Singularidades do Estágio Supervisionado na Formação de Professores de Ciências Sociais

Amurabi Oliveira

Universidade Federal de Santa Catarina - SC, Brasil.

amurabi_cs@hotmail.com



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](#)

Resumo

O presente trabalho busca realizar uma reflexão em torno da formação de professores em Ciências Sociais, a partir de uma revisão bibliográfica de pesquisas desenvolvidas sobre a temática, considerando o estágio supervisionado como peça fundamental nesse processo. Destacamos, aqui, os aspectos particulares envolvidos no estágio em Ciências Sociais, que por um lado apontam para questões limitadoras do mesmo, mas por outro indicam potencialidades que essa experiência pode trazer para o processo formativo do aluno. Para realizar nossa análise consideramos tanto o próprio percurso da Sociologia no currículo escolar, campo este de investigação ainda incipiente, quanto o debate em torno da formação docente em ciências sociais. Compreendemos o estágio supervisionado como elemento fundamental da formação docente, que, devido a tanto, demanda uma reflexão apurada dentro do campo do saber que o futuro professor atuará. Por fim, indicamos os ganhos significativos que podem ser oriundos do desenvolvimento da prática de ensino no campo das Ciências Sociais.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Formação de professores de Ciências Sociais. Estágio supervisionado em Ciências Sociais.

Challenges and Singularities of the Supervised Training in Teacher Formation in Social Sciences

Abstract

This paper aims to do a reflection on teacher formation in social sciences from a literature review of research conducted on this topic, considering the supervised training as a key in this process. Here we highlight particular aspects involved on stage in social sciences, on the one hand point to issues limiting the same, but on the other potentials indicate that this experience can bring to the educational process of the student. To do our analysis we consider both the actual route of Sociology in the school curriculum, this field of research is still incipient, as the debate on teacher formation in social sciences. We understand the supervised training as a fundamental

element of teacher training, which therefore requires an accurate reflection within the field of knowledge that the future teacher will act. Finally, we note the significant gains that can be derived from the development of teaching practice in the field of Social Sciences.

Keywords: Teaching Sociology. Teacher formation of Social Sciences. Supervised training in Social Sciences.

Desafíos y Singularidades de la Práctica Supervisada en la Formación de Profesores de Ciencias Sociales

Resumen

El presente trabajo busca realizar una reflexión en torno de la formación de profesores en Ciencias Sociales, a partir de una revisión bibliográfica de investigaciones desarrolladas sobre la temática, considerando la práctica supervisada como pieza fundamental en este proceso. Destacamos, aquí, los aspectos particulares envueltos en la práctica en Ciencias Sociales, que por un lado apuntan para cuestiones limitadoras de la misma pero, por otro, indican potencialidades que esa experiencia puede traer para el proceso formativo del alumno. Para realizar nuestro análisis consideramos tanto el propio recorrido de la Sociología en el currículo escolar, campo este de investigación aún incipiente, como el debate en torno de la formación docente en ciencias sociales. Comprendemos la práctica supervisada como elemento fundamental de la formación docente que, debido a tanto, demanda una reflexión apurada dentro del campo del saber en que el futuro profesor actuará. Por fin, indicamos las ganancias significativas que pueden originarse del desarrollo de la práctica de enseñanza en el campo de las Ciencias Sociales.

Palabras clave: Enseñanza de Sociología. Formación de profesores de Ciencias Sociales. Práctica supervisada en Ciencias Sociales.

1 Introdução

No Brasil, O processo de formação de professores nos remete à implementação das Escolas Normais no século XIX¹, que se mantiveram enquanto principais instituições formadoras de docentes até a primeira metade do século seguinte. Naquele período, as reformas vivenciadas criaram a demanda por um *novo professor*, o qual deveria estar preparado para executar sua *nova missão*, impactando diretamente as instituições formadoras. Segundo Nagle (1974, p.219):

¹As primeiras Escolas Normais do Brasil surgiram em Niterói, em 1935, e na Bahia, em 1942.

A escola normal vai experimentar profundas transformações durante o período que está sendo estudado; na verdade, da mesma forma que aconteceu com a escola primária, a “moderna” escola normal vai se estruturar nesse tempo. (...)

No período, e além disso, se processa a profissionalização do curso normal, quando se define um conteúdo de preparo técnico pedagógico, principalmente pela inclusão, no plano de estudos, de disciplinas como anatomia e fisiologia humanas, pedagogia, história da educação, sociologia e, especialmente, psicologia.

Naquele momento, adentraram na formação de professores as chamadas *matérias pedagógicas*, o que representou uma revolução intelectual, que visava fornecer uma formação científica para os professores (MEUCCI, 2011). Foi então que o Ensino de Sociologia consolidou-se², o que se viabilizou por meio da Reforma Rocha Vaz, em 1925, e Francisco Campos, em 1931³ (SANTOS, 2004; SILVA, 2010), que firmaram a Sociologia como disciplina escolar a ser lecionada nos cursos complementares ao final da Educação Básica⁴, que garantia ao concluinte o diploma de *Bacharel em Ciências e Letras*, bem como o investia do requisito necessário para pleitear o ingresso nos cursos superiores e, ainda, nos cursos de formação de professores (GUELFY, 2001). Contudo, os primeiros professores dessa área eram, via de regra, autodidatas oriundos dos mais diversos campos do saber (MEUCCI, 2011), tendo em vista que apenas nos anos de 1930 surgiram os primeiros cursos de Ciências Sociais no Brasil (MICELI, 1989).

Todavia, a preocupação inicial dos referidos cursos não era a formação de professores, mas, sim, de técnicos para a emergente burocracia estatal (SIMÕES, 2009). Em meio a esse cenário se difundiu o famoso modelo 3+1, que cravou raízes profundas nos processos formativos de professores. Acerca de tal modelo:

Dado que a Faculdade Nacional de Filosofia foi considerada modelo para as demais faculdades de filosofia, ciências e letras instaladas no país, a partir

²Devemos reconhecer que, ainda no século XIX, tenha havido um debate em torno da possibilidade de inclusão da referida disciplina, por meio dos pareceres de Rui Barbosa, e, mais enfaticamente, através da proposta de Reforma Educacional de Benjamin Constant, que nunca se efetivou, os sentidos para a presença da referida disciplina não ficaram devidamente claros, além de não ter implicado no ensino dessa ciência (MACHADO, 1987). Em todo o caso, houve a experiência pontual, em 1892, com a disciplina *Sociologia, Moral, Noções de Economia Política e Direito Pátrio*, no Atheneu Sergipense, em Aracaju (ALVES; COSTA, 2006).

³É válido ressaltar o pequeno alcance de tais reformas, que se restringiram, naquele momento, ao Distrito Federal, atuando principalmente sobre o currículo do Colégio Pedro II, que, no máximo, poderia servir de modelo para as demais escolas no país. Para um exame mais pormenorizado em torno do Ensino de Sociologia na citada escola, no referido período, *vide* Guelfy (2001) e Soares (2009).

⁴Além dos trabalhos de Santos (2004) e Silva (2010) já citados, para uma melhor análise do histórico das Ciências Sociais na Educação Básica *vide* Moraes (2011) e Oliveira (2013).

da regulamentação decorrente do Decreto n. 1.190/39, todos os cursos dessas faculdades se organizaram em duas modalidades: o bacharelado, com a duração de três anos, e a licenciatura. O curso de pedagogia foi definido como um curso de bacharelado ao lado de todos os outros cursos das demais seções da faculdade. O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado, o que deu origem ao famoso esquema conhecido como “3+1”, que foi flexibilizado a partir de 1962 (SAVIANI, 2006, p.37).

O contexto em que a Sociologia emergiu no currículo escolar é, portanto, marcado, por um lado, pela ausência de agências formadoras dentro da ciência de referência, e por outro, pelo processo de consolidação de um modelo de formação de professores que tende a dicotomizar a teoria e a prática. Com a retirada da Sociologia da Educação Básica ante a Reforma Capanema, em 1942⁵, os cursos passam por um rearranjo voltando-se cada vez mais para a pesquisa, fortalecendo a perspectiva na qual formar professores seria algo menor no campo das Ciências Sociais (MORAES, 2003). Esse cenário manteve-se com o advento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961, na qual a Sociologia constava num leque de mais de uma centena de disciplinas optativas, e se aprofundou com a Reforma Passarinho, em 1971, que visava profissionalizar a Educação Básica, momento em que foram introduzidas as disciplinas Organização Social e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica.

Mesmo com o fim do processo de profissionalização do currículo da Educação Básica, que possibilitou, nos anos de 1980, a retomada gradual da Sociologia às escolas, ainda perduraram muitas dúvidas e indefinições, não apenas com relação a essa ciência, contudo, devido à sua intermitência isso foi aprofundado. Nesse sentido, parecem-nos pertinentes as seguintes questões:

Com a alteração da estrutura curricular do ensino de 1º e 2º graus, promovida pela Lei 7.044/82 e pela Resolução CFE 6/86, não se tem mais a organização em grandes campos — matérias de ensino. Restabeleceu-se o ensino de Português, de Matemática, de História, de Geografia, estabelecendo-se as Ciências Físicas e Biológicas — que incorporaram Programação de Saúde —, extinguindo-se a obrigatoriedade da profissionalização no 2o grau.

Sete anos depois da publicação da Lei 7.044/82, o ministro da Educação editou a Portaria no 399, de 28/6/89, procurando ordenar o caótico registro de professores e especialistas em educação, decorrente das sucessivas alterações legais. Basta examinar a referida Portaria para se ter uma imagem da confusão decorrente das mudanças legais. Alguns exemplos: o licenciado em Filosofia (licenciatura plena) pode ensinar Filosofia, Psicologia e Sociologia no 2º grau e História no 1º e 2º graus; mas o licenciado em Ciências Sociais não pode ensinar Filosofia e Psicologia, nem mesmo História

⁵Com a Reforma Capanema houve a extinção dos cursos complementares, nos quais a Sociologia estava alocada, contudo, a Sociologia permaneceu nos cursos de Formação de Professores junto às Escolas Normais.

nos graus correspondentes aos do licenciado em Filosofia. O licenciado em Química pode ensinar Química e Física no 2º grau e Matemática no 1º grau. O licenciado em Matemática não pode ensinar Química; no entanto, admite-se que possa ensinar Física no 2º grau. Já o licenciado em Física pode ensinar Matemática nos 1º e 2º graus, além de Química no 2º grau. As situações de registro são tão confusas que o Ministério da Educação está revendo aquela Portaria (Portaria/SESU nº 12, de 29/1/93) (MAZZOTTI, 1993, p.300-301).

Percebemos nesse processo uma falta de clareza acerca do lugar do licenciado em Ciências Sociais, o que se refletiu na ausência de definição em torno do perfil do egresso a ser formado⁶. Encontramo-nos, hoje, em um cenário institucionalmente diverso. A Resolução MEC/CEB/CNE N.4/06 reintroduziu a Sociologia, juntamente com a Filosofia, no Ensino Médio, o que foi substanciado por meio da lei nº 11.684/08 que tornou obrigatório o ensino destas disciplinas em todas as séries do Ensino Médio⁷ (BRASIL, 2006, 2008).

Buscamos, neste artigo, desenvolver uma análise em torno do processo de formação docente em Ciências Sociais, destacando o lugar do estágio supervisionado, apontando para as singularidades e desafios existentes no caso específico do Ensino de Sociologia na Educação Básica. Realizamos este trabalho através de uma atenta revisão bibliográfica em torno das pesquisas (CARVALHO, 2004; HANDFAS, 2012, 2011, 2009; MEUCCI, 2011; MORAES, 2011, 2004, 2003; MOTA, 2003; NEVES; MELO, 2012; OLIVEIRA, 2012, 2011; OLIVEIRA; LIMA, 2013; SANTOS, 2002, 2004; SILVA, 2010; SOARES, 2009; TAKAGI, 2007) desenvolvidas recentemente⁸ sobre Ensino de Sociologia, com foco na formação de professores, ainda que as mesmas ainda sejam escassas (HANDFAS, 2011; OLIVEIRA; LIMA, 2013), em especial aquelas

⁶A referida portaria de 1989 possibilitava que o licenciado em Ciências Sociais lecionasse outras disciplinas, como História e Geografia, desde que cumprida a prática de ensino da disciplina objeto de registro, o que foi revogado pela Portaria MEC nº 524 de 12 de junho de 1998 (BRASIL, 1998).

⁷O processo de reintrodução da Sociologia na Educação Básica não se deu de forma linear; destaca-se, nessa conjuntura, a promulgação da Lei 9.394, de 1996, que estabeleceu em seu artigo 36 que o egresso do ensino médio deveria ter conhecimentos de Sociologia e de Filosofia para o exercício da cidadania, bem como o veto presidencial, em 2001, ao projeto de lei que reintroduziria a Sociologia e a Filosofia na Educação Básica, o que representou um grande retrocesso. Acerca de tais questões *vide* Carvalho (2004) e Moraes (2004).

⁸Observa-se uma ampliação das pesquisas sobre Ensino de Sociologia a partir de 1996, quando a LDB 9.394 aponta que o egresso do Ensino Médio deveria ter conhecimentos de Sociologia e Filosofia, mais especificamente há uma intensificação na produção e divulgação de pesquisas a partir dos anos 2000; devido a tanto, focamos nossa revisão bibliográfica nesse período.

que tem como objeto o Estágio Supervisionado, articulando, também, com os dados que temos acumulado na supervisão do Estágio em Ciências Sociais.

2 O Ensino de Ciências Sociais e os Desafios para a Formação Docente

Como já pontuamos, o Ensino de Sociologia apresenta um percurso não linear no currículo escolar, o que possui implicações sobre os processos formativos de professores. Deve-se acrescer à análise desse cenário todo o debate que se estabelece em torno da formação docente de modo geral. A persistência do chamado modelo 3+1 ainda é um gargalo para essa docente, uma vez que “Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico” (PEREIRA, 1999, p.111-112).

Por mais que este cenário tenha se alterado nos últimos anos, com a proliferação de cursos que introduzem o debate educacional desde o início, e a experiência de estágio supervisionado desde a segunda metade do mesmo, não devemos olvidar que o período entre 1942 e 1982 marcou profundamente a questão do Ensino de Sociologia, justamente pela sua ausência. Segundo Moraes (2003, p. 12):

[...] percebe-se que entre 1942 e 1982, a sociologia esteve fora ou foi opcional nos cursos secundários e de segundo grau, não constituindo fator de indução de elaboração de propostas programáticas ou livros didáticos. Alguns livros didáticos que circulavam no período ou eram absolutamente desatualizados quanto aos temas relevantes da época ou eram de difícil adequação ao nível secundário, pois serviam para primeiro-anistas de nível superior (administração, direito, pedagogia, economia, medicina, odontologia, arquitetura, jornalismo etc.) ou eram manuais introdutórios para alunos de ciências sociais.

Isso significa que se estabeleceu um vácuo com relação ao debate em torno do que deveria ser ensinado de Sociologia na Educação Básica, uma vez que sua presença encontrava-se praticamente restrita às Escolas Normais, e a questão da formação docente em Ciências Sociais tornou-se algo menor, objeto de reflexão quase que exclusivamente das Faculdades de Educação, e ainda assim de forma marginal, sendo objeto de poucas pesquisas.

Handfas (2009, p.189), ao realizar um levantamento acerca dos modelos formativos adotados nos cursos de Ciências Sociais nas diversas Universidades Federais do país, aponta que:

Atualmente os cursos de ciências sociais das universidades federais oferecem três modelos distintos de formação do professor de sociologia. Um primeiro modelo conhecido por “3+1”, que oferece um percurso por meio do qual o aluno deve cursar o bacharelado em seu instituto de origem para a partir do 5º período cursar as disciplinas pedagógicas na Faculdade de Educação, conferindo-lhe ao final o diploma de licenciado em ciências sociais; um segundo modelo, que integra no mesmo curso o bacharelado e a licenciatura, devendo o aluno, a partir de sua escolha, integralizar seu currículo com as disciplinas necessárias para cada um deles; e um terceiro modelo, que dispõe de dois cursos distintos – o bacharelado em ciências sociais e a licenciatura em ciências sociais.

Tendo em vista a polêmica em torno do binômio ser professor/ser pesquisador, o principal alvo de questionamentos fica por conta do terceiro modelo elencado, quais sejam, àquelas universidades que oferecem cursos de bacharelado e licenciatura separadamente. O argumento principal é o de que essa separação acarretaria uma dicotomia entre pesquisa e ensino, precarizando a formação do professor, na medida em que a separação dos dois percursos expressaria uma valorização do bacharelado (pesquisador), em detrimento da licenciatura (professor).

Em nossa interpretação, a questão da dicotomização entre o bacharelado e a licenciatura, e a conseqüente valorização daquele em detrimento desta, mostra-se ainda mais profunda, de modo que a existência de uma habilitação supostamente unificada não resolveria o problema. Ao examinarmos a partir dos projetos pedagógicos dos cursos de Ciências Sociais⁹ verificamos que naqueles cursos que se propunham a realizar tal tipo de formação, via de regra, o que havia era uma grade curricular na qual a discussão educacional estava ausente até a metade do curso, de modo que, a dicotomia permanecia, em alguns casos a habilitação do bacharelado era possível, sem que isso implicasse em haver qualquer debate educacional na formação do aluno, ao passo que, a formação docente só seria possível em conjunto com o bacharelado.

⁹Examinamos os projetos pedagógicos dos cursos de Ciências Sociais públicos (estaduais e federais) existentes na região Nordeste do Brasil, cujos resultados oriundos dessa análise preliminar foram apresentados durante o XV Encontro de Ciências Sociais Norte/Nordeste em 2012, junto ao Grupo de Trabalho *Educação, Cultura e Sociedade* (OLIVEIRA, 2012).

Essas hierarquias remetem à própria estrutura na qual o sistema escolar se insere, pois, considerando as relações de poder postas em nossa sociedade há cursos que são valorizados e outros não. Podemos realizar um paralelo com as pesquisas desenvolvidas por Baudelot e Establet (1971) acerca da escola capitalista, ao apontarem que a escola não seria unitária, mas, sim, dualista. Dado o processo de expansão do Ensino Superior, verificamos que essa dualidade se reproduz nos cursos de graduação, de modo que aqueles voltados para a formação de professores são compreendidos como cursos de *menor prestígio*, pois seriam voltados para sujeitos oriundos das camadas populares, o que é reforçado, por exemplo, pela preponderância desses cursos no horário noturno.

Segundo Bourdieu e Passeron (2008) o sistema escolar reproduz uma cultura de classe, de modo que para aqueles oriundos das camadas dominantes o que é vivenciado no sistema oficial de ensino demarca uma continuidade em relação a sua educação familiar, já para os demais há uma ruptura, criando um ambiente hostil e mesmo assustador. A lógica do sistema educacional levaria a um processo de desvalorização das disciplinas que se aproximam do universo da prática, ao mesmo tempo em que agregaria prestígio às disciplinas tidas como abstratas, longe da realidade do aluno. Tal interpretação da hierarquia das disciplinas escolares pode nos ajudar a compreender o lugar que as disciplinas de estágio supervisionado ocupam nas grades curriculares das licenciaturas, muitas vezes desvalorizadas em detrimento daquelas mais *teóricas*, voltadas para a formação na ciência de referência do curso.¹⁰

Pereira (2000), em sua pesquisa, aponta para o fato de que, apesar da licenciatura ser o curso que apresenta uma perspectiva profissional para os alunos de graduação, ela é percebida por estes como um simples apêndice do bacharelado. Todavia, reconhecemos que:

¹⁰Apesar de tais questões não serem objeto de reflexão neste artigo, compreendemos que a análise dos desafios postos ao estágio supervisionado perpassa uma articulação com o debate sobre o lugar da escola em nossa sociedade, seja a partir de uma perspectiva histórica, que nos possibilita reconstruir os caminhos que a levam a assumir as atuais feições (PETITAT, 1994), seja a partir da análise de suas relações de poder estabelecidas entre a escola e a sociedade mais ampla (APPLE, 2002). O estágio, nesse sentido, possibilita ao licenciando ir para questões que ultrapassam seu campo disciplinar, pois o confronto com as próprias contradições do sistema educacional geradas em nossa sociedade. Para uma melhor análise das questões concernentes à Educação em nossa sociedade *vide* Cunha (1980), Snyders (2005), Dubet (2008), Mészáros (2008).

[...] com relação à definição de um modelo de formação docente, embora esse debate ainda não tenha mobilizado, ao menos como deveria, as instituições de ensino responsáveis pela formação do cientista social (bacharelado e licenciatura), nem tampouco as associações científicas que o representa, tais como a SBS e a ANPOCS, assistimos um interesse crescente em discutir essa questão, que vem se traduzindo na tomada de medidas institucionais visando a formação do professor de Sociologia na educação básica (HANDFAS, 2012, p. 24).

Tal interesse crescente relaciona-se à própria mudança de conjuntura criada pela reintrodução da sociologia no currículo da Educação Básica, e no Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, no ano de 2012, bem como pela criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que indica um processo em curso de valorização da licenciatura, que em todo o caso, só poderá se concretizar mediante o reconhecimento em termos simbólicos e materiais do trabalho docente. Não se trata de um processo mecânico, automático, muito pelo contrário, a própria conjuntura particular de cada instituição – que inclui o percurso das Ciências Sociais na mesma, sua infraestrutura para o Ensino e Pesquisa, perfil do público que procura a licenciatura em Ciências Sociais, a existência ou não de pesquisadores que se dedicam à questão do Ensino ligado às Ciências Sociais, as relações estabelecidas no âmbito das políticas públicas em educação em cada Estado, dentre outras – deve ser considerada para analisar os impactos de tais fatores sobre a possível valorização desses cursos de licenciatura.

Existem, ainda, questões que necessitam de discussão e, nesse sentido, destacamos o lugar que ocupa o Estágio Supervisionado nesse processo formativo, considerando tanto os aspectos mais gerais que possui para a formação docente, mas, principalmente, as idiosincrasias envolvidas na sua realização no âmbito das Ciências Sociais, que releva tanto desafios e impasses postos, quanto possibilidades abertas para essa discussão.

3 Singularidades e Potencialidades do Estágio Supervisionado em Ciências Sociais

Debater o Estágio Supervisionado certamente nos remete a questões pertinentes a todas as licenciaturas, uma vez que, talvez, o maior desafio nesse tipo de

formação é a articulação entre a teoria e a prática, que, segundo Pimenta (2012), deve ser mais do que simplesmente afirmada.

O que se coloca é como pensar o processo de transposição didática da ciência de referência para a realidade escolar, considerando que não há um automatismo entre a Sociologia enquanto disciplina acadêmica e enquanto disciplina escolar, uma vez que suas características ontológicas defrontam-se com os elementos contingenciais em meio aos quais se desenvolve a prática pedagógica. Mostram-se interessantes as questões trazidas pelas Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia (BRASIL, 2006), ao apontarem para a necessidade de articulação entre as teorias, os conceitos e os temas para o desenvolvimento das aulas de Sociologia no Ensino Médio, enquanto princípio metodológico. Deve-se estar atento ao fato de que:

A atenção, no caso do Ensino Médio, deve ser feita em relação à mediação pedagógica, que exige explicações em nível introdutório, diferente das aulas da licenciatura que objetivam aprofundar o conhecimento sobre cada um dos pensadores. No Ensino Médio, os conteúdos teóricos devem estabelecer relação mais direta com realidades próximas das experiências dos estudantes. Não é possível apresentar o mesmo grau de profundidade dos cursos de graduação. A sugestão é que eles sejam associados a recursos didáticos que sejam eficientes para tratar tais temas com os estudantes (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 52).

Tais questões devem ser enfrentadas pelo Estágio Supervisionado, tendo em vista o desafio epistemológico que é Ensinar Sociologia na Educação Básica (OLIVEIRA, 2011). Um indicativo dessa incipiência, que aponta para desafios ainda mais profundos a serem transpostos, diz respeito ao pequeno número de livros didáticos selecionados pelo Plano Nacional do Livro Didático de Sociologia, se compararmos com as demais áreas do conhecimento do Ensino Médio, destacando-se o fato de que a Sociologia apenas foi incluída no PNLD de 2012. Analisemos os números no Quadro 1:

Disciplina	Número de Livros aprovados
Biologia	8
Filosofia	3
Física	10
Geografia	14

História	19
Espanhol	3
Inglês	7
Língua Portuguesa	11
Matemática	7
Química	5
Sociologia	2 ¹¹

Quadro 1 – Número de livros didáticos aprovados no PNLD de 2012 por disciplina no Ensino Médio

Fonte: BRASIL/MEC, 2011

Podemos constatar, a partir da simples observação do número de obras aprovadas pelo PNLD 2012, a precária situação da área de Sociologia no campo escolar, mesmo comparando com outras disciplinas também introduzidas recentemente no currículo da Educação Básica, como a Filosofia e o Espanhol. Acerca das dificuldades encontradas no processo de seleção dos livros didáticos de Sociologia o documento aponta que:

Entendendo o livro didático de Sociologia como um artefato cultural que expressa escolhas sobre a seleção, a organização e o sentido do conhecimento sociológico na escola, podemos afirmar que o resultado desta avaliação, caracterizada por um enorme índice de exclusão de livros, denuncia algumas dificuldades relativas ao ensino da Sociologia.

Entendemos que a conversão de disciplina científica para disciplina escolar ultrapassa a transposição mecânica dos conhecimentos produzidos e difundidos nas universidades para o espaço escolar. Essa conversão constitui uma nova configuração que requer, a um só tempo, a mobilização dos conteúdos da ciência de referência, dos conhecimentos pedagógicos e didáticos e a incorporação das possibilidades da prática docente. Tal nova configuração é resultado do reconhecimento das particularidades do nível de ensino médio, o que acaba por conferir à produção no campo da Sociologia escolar uma natureza distinta da disciplina de referência.

Em termos práticos, isso quer dizer que as Ciências Sociais devem operar seus conteúdos no nível médio de ensino, de modo a superar, de um lado, a dimensão empírica imediata e, de outro, a reprodução do saber acadêmico. Devem, em resumo, criar condições para estimular nos alunos a capacidade de abstraírem da vivência cotidiana e compreendê-la como parte de processos sociais mais amplos (BRASIL, 2011, p.11).

¹¹No PNLD de 2015 foram aprovados seis livros didáticos de Sociologia.

Tais questões são pertinentes não só para se pensar a análise dos livros didáticos, mas, também, para refletir sobre a dimensão prática em sala de aula, até mesmo porque o livro é um dos principais recursos usados pelos professores em seu cotidiano (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989).

O estágio possibilita que esse professor conheça não apenas a prática docente na Sociologia, como também os momentos que a antecedem: o planejamento, a seleção dos conteúdos, das metodologias, dos materiais utilizados, bem como viabiliza a percepção do hiato que se estabelece entre o planejado e o executado em sala de aula. Cabe, ainda, pontuar que:

Como se sabe, por motivações distintas, sua história como disciplina escolar tem sido caracterizada ora pela sua presença, ora pela ausência nos currículos das escolas secundárias. No decorrer do curso, procura-se discutir esse processo, analisando fatores que teriam determinado tal intermitência, certamente um dos fatores responsáveis pela falta de tradição do seu ensino, dificultando a pesquisa e o desenvolvimento de metodologias adequadas. Além disso, a Sociologia não chegou a desenvolver um conjunto mínimo de conteúdos sobre os quais haja consenso. Partindo do pressuposto de que os limites da ciência Sociologia não coincidem com os da disciplina, já que não se trata de uma mera transposição de conteúdos e práticas, é fundamental discutir as formas de tradução, aos recortes propostos, enfim, como os professores de ensino médio vêm dialogando com as orientações curriculares, tanto à nível nacional, como estadual.

Assim considerando, o estágio na escola assume uma dimensão que extrapola os limites do ensino da Sociologia, na compreensão de que o seu desenvolvimento só poderá se dar, na medida em que estejam articulados aos inúmeros elementos presentes na dinâmica escolar. Nessa perspectiva, a escola é pensada como espaço privilegiado de estágio e, a Prática de Ensino, como espaço privilegiado de formação inicial e continuada dos professores. Entendemos portanto que o curso de licenciatura pode cumprir um papel fundamental no intercâmbio entre a universidade e a escola básica. Para o sucesso dessa proposta de trabalho é fundamental a participação efetiva dos professores regentes com os quais procuramos estabelecer um diálogo permanente (HANDFAS; TEIXEIRA, 2007, p. 136).

Tal possibilidade de diálogo entre universidade e escola mostra-se fundamental para o processo de consolidação do campo de formação de professores de Ciências Sociais, uma vez que essa realidade ainda é uma grande desconhecida em termos de pesquisa para os profissionais dessa área, e a aproximação mostra-se como elemento

essencial para se criar uma cultura em torno da disciplina escolar Sociologia¹². O estágio supervisionado, mais que em outros campos do saber e em outras áreas de formação, mostra-se como um importante instrumento para se conhecer a realidade escolar.

Entretanto, há limites estruturais no processo de realização do estágio supervisionado em Ciências Sociais que devem ser apontados. Partindo da compreensão de que:

[...] a principal finalidade do estágio é a de oportunizar ao estagiário a sua colocação como pessoa frente a uma determinada realidade de ensino-aprendizagem, em um contexto real de trabalho docente. É, principalmente, no exercício da profissão, no "chão" da escola que o estagiário se constitui professor, porque ali é um espaço rico de oportunidades de aprendizado e constituído por alunos que vivenciam todos os dias os prazeres ou desprazeres das ações planejadas ou não.

Nesse sentido, o estágio deve ser visto como atividade necessária à ação docente e não apenas como uma experiência qualquer. Deve ser visto como uma vivência que permite aos estagiários fazerem conexão das ações vividas com a sua formação (MILANESI, 2012, p. 2013-214, grifos da autora).

Acreditamos que o estágio deve ser, potencialmente, o espaço para a troca de experiências, uma vez que o mesmo não é de mão única, já que tanto o estagiário se beneficia da presença do professor que já está atuando na Educação Básica, como também traz um novo olhar sobre a prática docente do mesmo. No caso da Sociologia isso é ainda mais emblemático, uma vez que, devido à reduzida carga horária na maioria dos estados brasileiros, as escolas tendem a ter um único professor, muitas vezes completando sua carga horária lecionando outras disciplinas, em especial Filosofia, sendo assim, a presença do estagiário possibilitaria, também, a abertura de novos diálogos para o professor da educação básica. Takagi (2007, p.243), ao analisar os relatórios de prática de ensino dos licenciados em Ciências Sociais, afirma:

Os relatórios analisam práticas de professores que estão, muitas vezes, isolados, seja pela docência (prática individual) seja pela ausência de uma

¹²Notoriamente, há no Brasil toda uma tradição no campo da Sociologia da Educação, contudo, em termos institucionais as pesquisas nesse campo têm se vinculado predominantemente às Faculdades de Educação, de modo que os Departamentos de Ciências Sociais pouco têm se ocupado das pesquisas nesta área, ainda assim, quando o fazem, predominantemente têm se voltado para as questões pertinentes ao Ensino Superior em detrimento das pesquisas sobre a Educação Básica (MARTINS; WEBER, 2010).

comunidade de diálogo – de pessoas que poderiam estar dialogando sobre a constituição de uma proposta curricular para toda a escola.

Uma outra razão para o isolamento desse profissional é a ausência de uma comunidade de professores de Sociologia, para a formulação de debates acerca do ensino dessa disciplina, o que temos são professores isolados, um professor para cada escola. Nós não temos um grupo de debate nem no interior das unidades escolares nem fora delas.

Nesse sentido, mostra-se significativa a experiência descrita por Neves e Melo (2012, p. 90), referindo-se ao Estágio Supervisionado em Ciências Sociais, a partir tanto do ponto de vista do professor regente e do estagiário, apontando para questões bastante interessantes, destaquemos aqui o depoimento de Neves enquanto professora que recebeu duas estagiárias nas suas aulas de Sociologia:

Mesmo após seis anos de efetiva atividade no magistério, ainda hoje me sinto insegura quanto aos conteúdos e a forma de lecionar Sociologia. Assim, ao receber os licenciados, encontrei neles verdadeiros parceiros, quando não muito, bons mestres no ofício de Ensinar Sociologia.

Com os licenciandos, mais especificamente com a Suellen e a Camila, pude partilhar impressões, discutir metodologias e conteúdos e, principalmente, colocar em prática alguns projetos que vinha amadurecendo como, por exemplo, promover a iniciação científica junto a estudantes do Ensino Médio.

A possibilidade de troca de experiências e diálogos se viabiliza ante um cenário em que tanto o licenciando quanto o professor da educação básica que o recebe possuem formação no campo das Ciências Sociais, entretanto, no Brasil, de acordo com o Censo da Educação de 2007, apenas 13,2% dos profissionais que lecionam Sociologia possuem formação na área, revelando-se um grande gargalo no desenvolvimento das atividades de Estágio Supervisionado, na medida em que nem sempre é possível a realização do mesmo junto com um profissional da área, o que limita as possibilidades de trocas de experiência, e cria dificuldades, em alguns casos, para a realização das atividades.

Santos (2002) aponta para o fato de que os professores de Sociologia que possuem e os que não possuem formação em Ciências Sociais apresentam diversas concepções sobre essa ciência, bem como interpretações díspares sobre a finalidade da mesma na Educação Básica. Também, Mota (2003) indica as dificuldades de

delimitação da finalidade da disciplina da Educação Básica por parte dos professores, em sua maioria formados em outras áreas do conhecimento, normalmente atrelada a ideia de *formar para a cidadania*.

Nesse cenário, marcado por uma profunda carência de profissionais com formação na área atuando nas escolas, um número limitado de aulas por semana, poucos materiais didáticos disponíveis e um campo de pesquisa ainda incipiente¹³, as potencialidades do estágio supervisionado fica extremamente comprometida, ainda que possamos pensar em sua realização junto a espaços educacionais não escolares, ou mesmo em projetos de extensão universitária, e escolas particulares, esses outros locais, ainda que legítimos, e por mais que incrementem o debate sobre o Ensino de Sociologia, mostram-se limitados na medida em que não possibilitam ao aluno o contato com a realidade presente na maior parte das escolas de nível médio no Brasil. Deve-se ainda considerar que: “os professores da rede oficial de ensino constituem um referencial de experiência para a construção dos planos pelos licenciandos, pois vivenciam o exercício da docência a partir do contato com os alunos e as dificuldades materiais de algumas escolas” (TAKAGI, 2007, p.234).

O processo de organização e execução do estágio supervisionado em Ciências Sociais, voltado para a formação de professores, deve considerar esses aspectos contingentes no processo de sua organização e execução, o que também inclui a ausência de um currículo nacional para a disciplina, havendo em muitos estados diretrizes curriculares por vezes desconhecidas pelos professores que estão em sala de aula. A formação do professor que recebe os estagiários, sua experiência no Ensino de Sociologia, bem como suas condições de trabalho devem ser fatores considerados no processo de elaboração do plano de atividades a serem desenvolvidas, assim como as condições estruturais das escolas, e da universidade formadora. As questões que em princípio se mostram como limitadoras para o desenvolvimento do estágio devem ser interpretadas também como objeto de investigação, uma vez que os cursos de

¹³Handfas (2011), Caregnato e Cordeiro (2014) realizaram recentes balanços acerca da produção em nível de pós-graduação de pesquisas envolvendo o Ensino de Sociologia na Educação Básica, apontando para o pequeno número de trabalhos, ainda que venham aumentando nos últimos anos, e prioritariamente concentrados em Programas de Pós-Graduação em Educação, o que indica um parco interesse por parte das Ciências Sociais nesse campo de pesquisa.

Ciências Sociais precisam conhecer a realidade do Ensino da Sociologia, as dificuldades encontradas tanto pelos estagiários quanto pelos professores atuantes na Educação Básica, para repensarem o processo de formação docente, bem como sua intervenção na realidade social, em especial por meio da extensão universitária.

4 Considerações Finais

Indicamos, neste trabalho, algumas singularidades que implicam, em princípio, em limitações para a realização do Estágio Supervisionado em Ciências Sociais, que esbarram nas próprias condições de trabalho docente, bem como nas questões postas em termos de políticas educacionais, que, em especial a partir dos anos de 1990, passam a pressionar cada vez mais por formações aligeiradas de professores (GENTILI, 1999; MELO, 2004). Porém, não queremos afirmar que esse espaço deva ser desmerecido, pois mesmo diante de um cenário em que o Estágio se realiza junto a professores sem formação na área, há ganhos significativos que se apresentam para o professor em formação. Destacamos alguns desses ganhos brevemente:

1) O contato com a realidade escolar é uma dimensão fundamental para se refletir sobre a formação docente, não apenas no sentido de pensar o processo de organização, sistematização e elaboração de aulas de uma determinada área do conhecimento, mas também de entrar em contato com o cotidiano escolar, na condição de estagiário, percebendo a implicação destes para o desenvolvimento das atividades pedagógicas do professor.

2) O grande hiato que se estabelece entre o conhecimento sociológico produzido e difundido na academia e aquele que é vivenciado no espaço escolar, ou melhor, contextualizado, precisa ser refletido, criticado e reelaborado em sua prática, de modo que a teoria só ganha sentido em articulação com a atividade docente, considerando os múltiplos sujeitos envolvidos na prática educativa.

3) Mesmo nos estágios realizados junto a professores que não possuem formação na área, maioria no Brasil, há inúmeras trocas de experiências que podem ser realizadas entre os professores da educação básica e os licenciados, o que, obviamente, irá variar bastante de acordo não só com a experiência do professor com a disciplina, já que muitos deles a lecionam há anos, como também com o grau de identificação que possuem em relação a esse campo do saber, as condições de trabalho postas, as leituras realizadas no âmbito das Ciências Sociais, as

políticas de formação continuada assumidas pelo Estado, as condições estruturais da escola, e a própria relação com o saber que os educandos estabelecem com a Sociologia.

4) Devemos reconhecer o espaço do Estágio Supervisionado como um *locus* por excelência de pesquisa, que deve ser encarado como um ganho não apenas para estagiários e professores da Educação Básica, mas também para a universidade que passa a conhecer melhor a realidade do Ensino de Sociologia no Ensino Médio. É relevante que os dados angariados por meio do estágio supervisionado sejam sistematizados, para que se possa, por meio dessa experiência, mapear a realidade do ensino em determinada região, conhecendo os desafios postos ao Ensino de Sociologia, para que a partir de tais informações se possa repensar a formação docente.

Referências

APPLE, M. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALVES, E.M.S.; COSTA, P.R.S.M. Aspectos Históricos da cadeira de Sociologia nos Estudos Secundários (1892-1925). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, v. 6, n. 12, p. 31-51, jul./dez. 2006.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **L'École Capitaliste en France**. Paris: Maspéro, 1971.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A Reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2012: Sociologia. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.684**, de 2 [de junho de 2008](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm). Dispõe sobre a inserção de Sociologia e Filosofia na grade curricular do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 11 jun.2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 04/2006**, de 16 de agosto de 2006. Dispõe sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf>. Acesso em: 11 jun.2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares Para o Ensino Médio Vol. 3. Ensino de Sociologia. Brasília: MEC/SEB,2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 524 de 12 de junho de 1998. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/afipemgfilosofia/homepage/legislacao/federal/portaria-mec-no-524>>. Acesso em 23 out. 2014.

CAREGNATO, C.E.; CORDEIRO, V. Campo Científico-Acadêmico e a Disciplina de Sociologia na Escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 39-57, jan/mar. 2014.

CARVALHO, L.M.G. de. A Trajetória Histórica da Luta pela Introdução da Disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. In: _____. (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p.17-60.

CUNHA, L.A. **Uma teoria da escola capitalista**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAG, B.; MOTTA, V.R.; COSTA, W.F.da. **O Livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In:_____; SILVA, T. T. da. (Orgs.). **Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1999. p.9-49.

GUELFY, W.P. **A Sociologia como Disciplina Escolar no Ensino Secundário Brasileiro: 1925-1942**. 2001. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2001.

HANDFAS, A. Formação dos professores de sociologia: um debate em aberto. In: _____; MAÇAIRA, J.P. (Orgs.). **Dilemas e Perspectivas da Sociologia na Educação Básica**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2012. p.23-55.

HANDFAS, A. O Estado da Arte do Ensino de Sociologia na Educação Básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. **Inter-legere**, Natal, s/v, n. 9, p. 386-400, jul./dez. 2011.

HANDFAS, A. A Formação do Professor de Sociologia: reflexões sobre diferentes modelos formativos. In: _____; OLIVEIRA, L.F. (Orgs.). **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. p.187-196.

HANDFAS, A. TEIXEIRA, R. da C. A Prática de Ensino como Rito de Passagem e o Ensino de Sociologia nas escolas de nível médio. **Revista Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p.131-142, jan./jun. 2007.

MACHADO, C. de S. O ensino de sociologia na escola secundária: um levantamento preliminar. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 13, n.1, p.115-142, jan.-jun. 1987.

MARTINS, C.B.; WEBER, S. Sociologia da Educação: democratização e cidadania. In: _____; MARTINS, H.T. de S. (Orgs.). **Sociologia**. São Paulo: ANPOCS, 2010. p.131-201.

MAZZOTTI, T.B. Formação de professores: racionalidades em disputa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 74, n.177, p. 279-308, mai./agost. 1993.

MELO, A.A.S. **A mundialização da educação. Consolidação do projeto neoliberal na América Latina**: Brasil e Venezuela. Maceió: Editora da Universidade Federal de Alagoas, 2004.

MEUCCI, S. **Institucionalização da sociologia no Brasil**: primeiros manuais e cursos. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2011.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICELI, S. Condicionantes do Desenvolvimento das Ciências Sociais. In: _____. (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil Vol. 1.** São Paulo: Editora Vértice/IDESP/FINEP, 1989. p.72-110.

MILANESI I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educ. rev.**, Curitiba., s/v, n.46, p.209-227, out./dez. 2012.

MORAES, A.C. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos CEDES**, Campinas v. 31, n. 85, p.359-382, set./dez. 2011.

MORAES, A.C. O Veto de FHC: o sentido de um gesto. In: CARVALHO, L.M.G. de (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p.105-111.

MORAES, A.C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n.1, p.05-20. 2003.

MORAES, A.C; GUIMARÃES, E. da F. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: MORAES, A.C. (Orgs.). **Coleção Explorando o Ensino de Sociologia.** Brasília: MEC, 2010. p.45-62.

MOTA, K.C.C. da S. **Os lugares da Sociologia na educação escolar de jovens do ensino médio: formação ou exclusão da cidadania e da crítica?.** 2003. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade do Vale dos Sinos. São Leopoldo, 2003.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: EPU/MEC, 1974.

NEVES, A.B.M.; MELO, C. Professor regente e licenciandos no estágio supervisionado da prática de ensino: quem aprende com quem?. In: HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J.P. (Orgs.). **Dilemas e Perspectivas da Sociologia na Educação Básica.** Rio de Janeiro: E-Papers, 2012. p.77-91.

OLIVEIRA, A. Formação de Professores de Ciências Sociais no Nordeste: Dilemas e Perspectivas. In: CISO – ENCONTRO NORTE NORDESTE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 15, 2012, Teresina. **Anais...** Teresina: EDUFPI, 2012. Inserir p.01-23. **CD.**

OLIVEIRA, A. Ensino de Sociologia: Desafios epistemológicos para o ensino médio. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 10, n. 119, p. 115-121. 2011.

OLIVEIRA, A. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 179-189, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, A.; LIMA, V.S. Formação de Professores em Ciências Sociais: desafios e possibilidades a partir do Estágio e do PIBID. **Inter-Legere**, Natal, s/v, n.13, p.140-162, jul./dez. 2013.

PEREIRA, J.E.D. Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, s/v, n.111, p.182-201, dez. 2000.

PEREIRA, J.E.D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v.20, n.68, p.109-125, dez. 1999.

PETITAT, A. **Produção da Escola/Produção da Sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIMENTA, S.G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, M.B. A Sociologia no Contexto das Reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, L.M.G. de. (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p.131-180.

SANTOS, M.B. **A Sociologia no Ensino Médio: O que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal**. 2002. 178 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília. Brasília, 2002.

SAVIANI, D. O Legado Educacional do “Longo Sério XX” Brasileiro. In: _____ et al. (Orgs.). **O Legado Educacional do Século XX**. Campinas: Autores Associados, 2006. p.9-57.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Editores Associados, 2011. Não consta do texto - SUPRIMIR

SILVA, I.F. O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, A.C. de. (Org.). **Coleção Explorando o Ensino de Sociologia**. Brasília: MEC, 2010. p.64-83.

SIMÕES, J.A. Um ponto de vista sobre a trajetória da Escola de Sociologia e Política. In: KANTOR, I.; MACIEL, D.; SIMÕES, J.A. (Orgs.). **A Escola Livre de Sociologia e Política: anos de formação 1933-1953: depoimentos**. São Paulo: Escuta, 2009, p.13-18.

SNYDERS, G. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

SOARES, J. da C. **O Ensino de Sociologia no Colégio Pedro II (1925-1941)**. 2009. 139 f. Dissertação Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

TAKAGI, C. **Ensinar Sociologia: análise de recursos de ensino no ensino na escola média**. 2007. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

Enviado em Março/2013
Aprovado em Junho/2014