



CADERNOS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

# sociologia

mercantilização  
alienação  
espaço social  
burguesia  
relações sociais  
etnocentrismo  
campo  
divisão social do trabalho  
modernidade  
forças produtivas  
fato social  
sociologia no ensino médio  
democracia

minorias  
poder  
marx  
escola  
meios de produção  
periferia  
weber  
construção social da realidade  
crise  
pensamento social  
mundo do trabalho  
instituições sociais

capitalismo  
proletariado  
durkheim  
grupos sociais  
tipificação  
gênero  
reciprocidade  
barbárie  
social

## EXPEDIENTE

---

### **EDITOR CHEFE**

Dr. Cristiano das Neves Bodart, Universidade Federal de Alagoas (Ufal)

### **EDITORES ASSISTENTES**

Dra. Lígia Wilhelms Eras, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)  
Ms. Marcelo Pinheiro Cigales, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)  
Ms. Roniel Sampaio da Silva, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI)  
Dr. Thiago Ingrassia Pereira, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e Presidente da ABCECS

### **CONSELHO CIENTÍFICO**

Dra. Adelia Miglievich Ribeiro, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  
Dr. Amaury Moraes, Universidade de São Paulo (USP)  
Dr. Amurabi Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)  
Dra. Ana Laudelina, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)  
Dr. Bernardo Caprara, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)  
Dr. Bruno José Rodrigues Durães, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)  
Dr. Daniel Gustavo Mocelin, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Dra. Danyelle Nilin Gonçalves, Universidade Federal do Ceará (UFC)  
Dr. Eleanor Palhano, Universidade Federal do Pará (UFPA)  
Dra. Elisabeth da Fonseca Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia (UFU)  
Dra. Fátima Ivone Oliveira Ferreira, Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II (DS/CP2)  
Dr. Fernando Brame, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)  
Dra. Geovânia Toscano, Universidade Federal da Paraíba (UFPB)  
Dr. Igor Martinache, Universidade de Lille (França)  
Dra. Ileizi Luciana Fiorelli Silva, Universidade Estadual de Londrina (UEL)  
Dr. Leandro Raizer, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Dr. Lier Pires Ferreira, Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II (DS/CP2)  
Dr. Luís Fernando Santos Corrêa da Silva, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)  
Dr. Luiz Fernandes de Oliveira, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)  
Dra. Luiza Helena Pereira, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Dr. Mario Bispo dos Santos, Secretaria de Educação do Distrito Federal  
Dr. Mauro Meirelles, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e Editor da CirKula  
Dr. Nelson Tomazi, Universidade Estadual de Londrina (UEL), aposentado  
Dr. Ricardo Cesar Costa, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)  
Dra. Simone Meucci, Universidade Federal do Paraná (UFPR)  
Dra. Sonia Elizabeth Reyes Herrera, Universidad de Valparaíso/Chile  
Dra. Tania Magno da Silva, Universidade Federal de Sergipe (UFS)  
Dra. Tatiana Bukowitz, Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II (DS/CP2)  
Dra. Thais Joi Martins, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)  
Dra. Verônica Filardo, Universidad de la República de Uruguay/Uruguai

**PARECERISTAS - VOLUME 2, NÚMERO 2 (2018)**

Cristiano das Neves Bodart  
Diego Greinert de Oliveira  
Edgard Leitão Albuquerque Neto  
Gessika Cecília Carvalho  
Gustavo Cravo de Azevedo  
Jefferson Virgilio  
Jessica Lobo Sobreira  
Josefa Alexandrina Silva  
Katia Karine Silva

Leandro Leal de Freitas  
Lucas André Teixeira  
Luís Fernando da Silva  
Marcelo Pinheiro Cigales  
Mariane Pisani  
Ricardo Cesar Costa  
Rodrigo Diego Souza  
Valci Melo

**AUTORES - VOLUME 2, NÚMERO 2 (2018)**

Adelia Miglievich-Ribeiro, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  
Ana Luísa Rodrigues, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa;  
Beatriz Muniz Gesteira, Colégio Pedro II (CP2);  
Bruna Lucila de Gois dos Anjos, Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ);  
Camila Olídia Teixeira Oliveira, Universidade Federal de Viçosa (UFV);  
Cristiano das Neves Bodart, Universidade Federal de Alagoas (Ufal);  
Gustavo Cravo de Azevedo, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio);  
Igor Linck Marques, Universidade Federal de Viçosa (UFV);  
Inaê Iabel Barbosa, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC);  
Joana Elisa Rower, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (UNILAB);  
Lívia Bocalon Pires de Moraes, E.E. Profa. Maria Conceição Rodrigues Silva Magon  
Luis Gustavo de Paiva Faria, Universidade Federal de Viçosa (UFV);  
Luiza Helena Pereira, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Marcelo Pinheiro Cigales, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC);  
Maria Alda de Souza Alves, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (UNILAB);  
Micheline Dayse Gomes Batista, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE);  
Patricia Horta, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - Campus Sertãozinho (IFSP);  
Renan de Oliveira Rodrigues, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (CPDA-UFRRJ);

**Periodicidade:** *semestral*

**Idioma:** *Português*

**Editor responsável:** *Cristiano das Neves Bodart*

**Capa:** *Rebeca Melo*

**Diagramação:** *Cristiano das Neves Bodart e Marcelo Pinheiro Cigales*

**Suporte técnico:** *Roniel Sampaio da Silva*

**Autor corporativo:** *Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS)*

**Endereço:** *Cpo São Cristóvão, 177, UE São Cristóvão CPII, Sala do Departamento de Sociologia, São Cristóvão, Rio de Janeiro, RJ, CEP 20921-440, Brasil*

**CNPJ:** *19.340.922/0001-76*

**Site da ABECS:** [www.abecs.com.br](http://www.abecs.com.br)

**Facebook da ABECS:** <https://www.facebook.com/abecs nacional/>

**Site da CABECS:** [www.abecs.com.br/revista/](http://www.abecs.com.br/revista/)

Os conceitos e ideias emitidos nos textos publicados são de exclusiva responsabilidade dos autores, não implicando obrigatoriamente a concordância nem da Comissão Editorial nem do conselho Científico.

---

## Editorial

A Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), dando continuidade a sua atuação no fomento e publicização de pesquisas sobre o ensino das Ciências Sociais, lança mais uma edição (v.2, n.2) dos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS).

A CABECS é um periódico<sup>1</sup> especializado no ensino de Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política) em todos os níveis. A revista publica trabalhos nos seguintes temas: história do ensino de Ciências Sociais e de seus cursos; a prática de ensino de Ciências Sociais e a formação de professores de Ciências Sociais; as Ciências Sociais no ambiente escolar; legislação, conteúdos e currículos de Ciências Sociais; recursos e materiais didáticos no ensino de Ciências Sociais (inovações metodológicas) e; estudos comparados em experiências internacionais no campo do ensino de Ciências Sociais.

A presente edição traz uma (01) apresentação, seis (06) artigos, dois (02) relatos de experiências docente e uma (01) entrevista. Na apresentação é realizado, além dos trabalhos que compõe a edição, um balanço do III Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, entre 16 a 17 de novembro de 2018.

A presente edição é mais uma importante colaboração ao fomento de debates em torno do ensino das Ciências Sociais; um dos objetivos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. Estamos convictos que o aprimoramento da prática docente depende dos avanços científicos na área, bem como o seu reconhecimento no interior da comunidade científica. Por outro lado, o interesse dos pesquisadores pelo tema está atrelado à presença do ensino das Ciências Sociais nas escolas e nas universidades.

Assim, convidamos professores(as), pesquisadores(as) e alunos(as) à leitura desta edição.

*Dr. Cristiano das Neves Bodart (Ufal)*  
*Editor chefe da CABECS*  
*Vice-Presidente da ABECS*

---

<sup>1</sup> Temos conhecimento de dois periódicos que vem publicando significativo volume de trabalhos sobre o ensino de Ciências Sociais/Sociologia. São eles, a revista Sociologia em Perspectiva, do Colégio Pedro II, e a Revista Café com Sociologia, que embora não sendo um periódico especializado no ensino de Ciências Sociais, vem publicando um volume significativo de artigos sobre esse tema.

# SUMÁRIO

---

## APRESENTAÇÃO

Apresentação e balanço do III Encontro Nacional da ABECS, Porto Alegre (UFRGS).....	01-08
<i>Cristiano Bodart e Marcelo Cigales</i>	

## ARTIGOS

Mapeando velhos interesses sobre a educação escolar através da história da disciplina de Sociologia: dos pareceres de Rui Barbosa (1882-83) à Reforma Capanema (1942).....	09-30
<i>Renan de Oliveira Rodrigues</i>	

As lutas pela presença da sociologia no Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro em três momentos: retorno, oferta e permanência .....	31-50
<i>Gustavo Cravo de Azevedo, Bruna Lucila de Gois dos Anjos e Beatriz Muniz Gesteira</i>	

Por uma nova forma de pensar a elaboração de materiais didáticos para a disciplina de sociologia no Ensino Médio .....	51-67
<i>Micheline Dayse Gomes Batista</i>	

O locus acadêmico da Licenciatura entre estudantes de Ciências Sociais: um perfil dos licenciando da Universidade Federal de Viçosa .....	68-94
<i>Luis Gustavo de Paiva Faria, Camila Olídia Teixeira Oliveira e Igor Linck Marques</i>	

Narrativas de si no espaço escolar, juventudes e ensino de sociologia .....	95-108
<i>Maria Alda de Souza Alves e Joana Elisa Rower</i>	

”Qual o papel das ciências sociais hoje?” .....	109-120
<i>Luíza Helena Pereira</i>	

## RELATO DE EXPERIÊNCIA

“O importante para o trabalhador é saber do seu valor”: escritas de si como instrumento de reapropriação do sentido ontológico do trabalho e ressignificação da subjetividade.....	121-133
<i>Lívia Bocalon Pires de Moraes, Patrícia Horta</i>	

A formação ativa no ensino das ciências económicas e sociais em Portugal.....	134-145
<i>Ana Luísa Rodrigues</i>	

## ENTREVISTA

Educação, Crítica Decolonial e Ensino de Ciências Sociais: entrevista com Adelia Miglievich-Ribeiro .....	146-156
<i>Marcelo Cigales e Inaê Iabel Barbosa</i>	



## APRESENTAÇÃO E BALANÇO DO III ENCONTRO NACIONAL DA ABECS, PORTO ALEGRE (UFRGS)

---

Cristiano das Neves Bodart<sup>1</sup>  
Marcelo Cigales<sup>2</sup>

Nesta edição é possível conferir uma série de trabalhos advindos de pesquisas realizadas por professores/as de sociologia da educação básica e superior, mestrandos/as e doutorandos/as e demais pesquisadores da área do ensino de Ciências Sociais. Também há um relato de experiência internacional, o que demonstra a recepção da revista em outros países interessados no estudo do Ensino de Ciências Sociais.

O primeiro artigo da edição intitula-se *Mapeando velhos interesses sobre a educação escolar através da história da disciplina de Sociologia: dos pareceres de Rui Barbosa (1882-83) à Reforma Capanema (1942)* de autoria de Renan de Oliveira Rodrigues, no qual é abordada a história do ensino de sociologia no país pelos marcos legislativos de inclusão e exclusão da disciplina na escola secundária. Apoiado na bibliografia sobre a temática, o autor busca compreender o cenário político-educacional mais amplo de implantação dessas reformas trazendo as disputas entre intelectuais católicos e renovadores no campo educacional brasileiro, bem como os principais personagens políticos que se destacaram no período por estarem envolvidos no processo de instauração das diretrizes educacionais no país.

O segundo artigo também dá enfoque para a história da disciplina e intitula-se *As lutas pela presença da sociologia no Ensino Médio no Rio de Janeiro em três momentos: retorno, oferta e permanência* escrito por Gustavo Cravo de Azevedo, Bruna Lucila de Gois dos Anjos e Beatriz Muniz Gesteira. Nele os/as

---

<sup>1</sup> Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo. Professor adjunto da Universidade Federal de Alagoas. Email: [cristianobodart@gmail.com](mailto:cristianobodart@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutorando em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista CAPES. Email: [marcelo.cigales@gmail.com](mailto:marcelo.cigales@gmail.com)

autores/as discutem as especificidades do ensino de sociologia no Estado do Rio de Janeiro durante o processo de retorno aos currículos escolares no âmbito federal. Para isso analisam entrevistas realizadas com os deputados federais que propuseram os Projetos de Lei para o retorno da sociologia no Brasil. A partir dessa perspectiva histórica, problematizam o atual momento de luta pela permanência da disciplina nos âmbitos estaduais, visto que a Reforma do Ensino Médio dissolve a disciplina em conteúdos e práticas, minando a permanência da mesma na grade curricular do Ensino Médio.

O terceiro artigo *Por uma nova forma de pensar a elaboração de materiais didáticos para a disciplina de sociologia no Ensino Médio* é de Micheline Dayse Gomes Batista, e nele a autora discute as possibilidades e desafios para uma aula de sociologia mais atrativa aos alunos do Ensino Médio. Partindo de autores do campo do currículo, aborda as diferentes variáveis que se cruzam na construção dos conteúdos e práticas escolares, para então descrever os elementos epistemológicos e metodológicos que envolvem o ensino da disciplina no país. Para a autora, os materiais didáticos são relevantes no processo de ensino e aprendizagem e possuem um potencial que vai ao encontro dos objetivos do ensino da sociologia, uma vez que auxiliam na compreensão dos conceitos e teorias sobre a explicação do mundo social.

Na sequência temos o artigo *O locus acadêmico da Licenciatura entre estudantes de Ciências Sociais: um perfil dos licenciandos da Universidade Federal de Viçosa* escrito por Luis Gustavo de Paiva Faria, Camila Olívia Teixeira Oliveira e Igor Linck Marques. Nessa pesquisa, os/as autores/as apresentam dados referentes ao perfil socioeconômico e acadêmico de estudantes de Ciências Sociais na Universidade Federal de Viçosa. Para isso utilizam dados coletados a partir de questionários, onde apresentam resultados compatíveis com outras universidades brasileiras, dentre os quais se destacam o baixo perfil socioeconômico dos graduandos em Ciências Sociais, assim como do aumento de cursos no país, a partir da implantação obrigatória do ensino de sociologia e da expansão das políticas públicas educacionais na primeira década do século XXI.

Por sua vez, o artigo de Maria Alda de Souza Alves e Joana Elisa Rower, que se intitula *Narrativas de si no espaço escolar, juventudes e ensino de sociologia* onde as autoras discutem a heterogeneidade dos jovens alunos do ensino médio, tanto em relação ao perfil sócio-cultural, quanto aos diferentes modos de ver e perceber o mundo que extrapolam o que prevê os documentos oficiais que regem o ensino da sociologia. Assim, as autoras propõem a narrativa autobiográfica como dispositivo de formação e “estranhamento” de si e da realidade social, com fins a proporcionar a compreensão desses jovens sobre as dinâmicas sociais e geracionais ao qual estão envolvidos, potencializando um ensino de sociologia capaz de problematizar a juventude e a origem sócio-cultural como elementos-chave na compreensão desses sujeitos em processo de escolarização.

O último artigo é de autoria de Luiza Helena Pereira e aborda “*Qual o papel das ciências sociais hoje?*”. Neste artigo, Luiza Helena se volta para as questões epistemológicas e metodológicas das Ciências Sociais com o objetivo de questionar sobre a função das Ciências Sociais e dos cientistas

sociais no mundo contemporâneo. A autora defende que cada vez mais as Ciências Sociais, como conhecimento autônomo sobre o mundo social, pode colaborar para que os indivíduos sejam críticos e reflexivos sobre os discursos e representações que, dissimuladamente, se revestem de “verdades” sobre o mundo social. Dito de outra forma, o artigo é um convite para a reflexão sobre a forma de pensar sociologicamente para a compreensão do mundo social, tornando-o menos opaco e indomável diante de nossas ações e representações. Além disso, são tratados no texto as questões referentes à importância do ensino da sociologia na escola básica e da profissão do sociólogo, que atualmente vêm sofrendo com a perda de espaço junto ao mercado de trabalho, principalmente daquele voltado para a elaboração, gestão e manutenção das políticas públicas.

A edição também traz dois relatos de experiência docente. O primeiro é de Livia Boalon Pires de Moraes e Patrícia Horta, “*O importante para o trabalhador é saber do seu valor*”: escritas de si como instrumento de reapropriação do sentido ontológico do trabalho e resignificação da subjetividade, em que as autoras relatam uma experiência poético-sociológica realizada junto aos alunos da Educação de Jovens e Adultos em duas escolas do Estado de São Paulo. Partindo da temática sobre o “trabalho” e da análise do poema “O operário em construção” de Vinícius de Moraes, as professoras incentivaram seus estudantes a refletirem sobre as vivências dos trabalhadores na sociedade contemporânea, resultando em textos poéticos autobiográficos, e na apropriação de uma escrita de si, que além de promover uma compreensão dos conceitos trabalhados pela disciplina também instigou os estudantes a pensarem sobre sua própria subjetividade, permitindo a resignificação de suas próprias experiências como trabalhadores no cenário social em que estão inseridos.

O segundo relato, denominado *A formação ativa no ensino das ciências económicas e sociais em Portugal* é de Ana Luísa Rodrigues, e tem como objetivo avaliar a aplicação da metodologia de Formação Ativa de Professores na disciplina de Didática das Ciências Económicas e Sociais, do Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade, em Portugal. A partir de um estudo de caso e de observação participante, a autora busca aplicar uma metodologia de formação de professores que se caracteriza pela gestão flexível do processo formativo com a utilização de metodologias e estratégias ativas de aprendizagem. O objetivo dessa abordagem metodológica é que a formação de professores seja voltada para a realidade dos educandos e que consiga se adaptar as demandas inovadoras que surgem diante do novo paradigma tecnológico da sociedade contemporânea.

O último trabalho da edição, intitula-se *Educação, Crítica Decolonial e Ensino de Ciências Sociais: entrevista com Adelia Miglievich-Ribeiro*, realizado por Marcelo Cigales e Inaê Iabel Barbosa. Nessa entrevista Adelia Miglievich-Ribeiro, Professora Adjunta do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), conta um pouco sobre sua trajetória educacional e profissional junto as Ciências Sociais, bem como sobre sua atuação como docente-pesquisadora, dedicando-se principalmente às teorias sociais, à sociologia dos intelectuais e ao pensamento latino-



americano, atentando para a crítica decolonial e pós-colonial. Também são abordadas questões relacionadas à Educação (Pública) e ao Ensino de Ciências Sociais no Brasil frente à atual conjuntura política no país.

A Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) realizou entre os dias 16 a 17 de novembro de 2018 o seu III Congresso Nacional e o Encontro Gaúcho de Ensino de Ciências Sociais. O evento ocorreu nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), campus central, em Porto Alegre (RS) e contou com o apoio do Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais (LAVIECS/UFRGS/CNPq) e do Departamento de Ensino de Currículo (DEC/FACED/UFRGS).

O mote do III Congresso Nacional da ABECS foi “Em defesa da Sociologia na escola”, tema pertinente ao momento atual caracterizado pela ameaça a permanência da Sociologia no Ensino Médio. Estiveram presentes professores e alunos de diversos estados brasileiros, com destaque para um grupo grande de alunos da UEMS e da UFJF.

Após a **Mesa de abertura**, a ABECS e o LAVIECS homenagearam a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luíza Helena Pereira (aposentada UFRGS) e o Prof<sup>o</sup> Dr. Nelson Tomazi (aposentado UEL/ABECS) pelas importantes colaborações ao ensino de Sociologia no Brasil. Luíza Helena Pereira é reconhecidamente uma pesquisadora e militante do ensino de Sociologia escolar que há anos vem colaborando para os debates entorno dessa temática, assim como na formação de professores. Nelson Tomazi, militante e autor de um dos primeiros livros didáticos a serem adotados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD-2012 e 2015). Sua obra tem um papel relevante na orientação didática de professores de Sociologia quando ainda não existiam orientações curriculares para essa disciplina e estava sendo introduzida no Ensino Médio.

O evento se constituiu de uma mesa, Grupos de Discussões (GDs), uma mesa de relatos de experiência de ensino de Sociologia (que se processou em forma de roda de conversa) e lançamentos de livros.

Na **mesa** intitulada “*Os desafios atuais do Ensino de Sociologia no Brasil*” tivemos a exposição de Eduarda Bonora Kern (SEDUC/RS e Rede Municipal de São Leopoldo), Geovânia Toscano (UFPB/ABECS) e de Nelson Tomazi (Aposentado UEL/ABECS), tendo Cristiano Bodart (UFAL/ABECS) por mediador. As falas voltaram-se aos desafios suscitados pelo crescente movimento reacionário, a Reforma do Ensino Médio, pela nova Organização Curricular Nacional (OCN) que estava em trâmite no Conselho Nacional de Educação, assim como os desafios decorrentes das condições objetivas enfrentadas diariamente pelos professores.

O evento contou com quatro (04) Grupos de Discussões (GDs), sendo eles: História do ensino de ciências sociais; Metodologia de ensino e recursos didáticos em ciências sociais; Práticas e

experiências de ensino de Sociologia na educação básica na atualidade e estágio docente e; Formação inicial e continuada de professores(as).

O GD “**História do ensino de ciências sociais**”, coordenado por Cristiano Bodart (UFAL) e Marcelo Pinheiro Cigales (UFSC) teve por finalidade proporcionar um espaço de exposição de esforços de reconstrução da história do ensino das Ciências Sociais, com ênfase na educação básica, e nas experiências regionais. Esse GD recebeu a contribuição dos seguintes pesquisadores e trabalhos, respectivamente: de João Gilberto Mario Junior (Colégio COC Jaú, SP), *O Contexto do Currículo Oficial de Sociologia do Estado de São Paulo*; Marcelo Cigales (UFSC), “*A procura de Cristo*”: *configurações históricas da Sociologia católica no Brasil*; Ana Martina Baron Engeroff (UFSC), *O papel do livro didático na legitimação do ensino de Sociologia*; Liamara Teresinha Fornari (IFC – Campus Concórdia), *História do ensino de Sociologia no IFC – Campus Concórdia -1991 a 2015*; Diego Greinert de Oliveira (UFSC) e Ana Martina Baron Engeroff (UFSC), *As pesquisas sobre o Ensino de Sociologia e seu arcabouço teórico: (des)encontros entre P. Bourdieu e N. Elias*; Cristiano das Neves Bodart (Ufal) e Caio dos Santos Tavares (Ufal), *Configurações espaciais dos cursos de formação de professores de Sociologia no Brasil (1934-2017): disputas e implicações*; Vanessa Pociúncula (PPGEDU / UFRGS) e Fellipe Madeira (UFRGS), *Contra-Reforma do Ensino Médio e BNCC: a formação dos itinerários formativos específicos e a exclusão do ensino de Sociologia*.

O GD “**Metodologia de ensino e recursos didáticos em ciências sociais**” teve a coordenação de Nelson Tomazi (UEL). Este teve por objetivo discutir o uso de diferentes metodologias e recursos didáticos para o ensino das Ciências Sociais. Esse GD recebeu a contribuição dos seguintes pesquisadores e trabalhos, respectivamente: Maria Alda de Sousa Alves (UNILAB), *Experiências Metodológicas e Didáticas no Ensino de Sociologia*; Marcus Vinicius Spolle (FISP-UFPEL) e Analiza Zorzi (FAE-UFPEL), *A Transposição didática no ensino de Sociologia: uma experiência com os alunos de ciências sociais da Universidade Federal de Pelotas*; Bruna Gonçalves (UFJF), Maria Muniz Loureiro (UFJF) Rafaela Reis A. de Oliveira (UFJF) Rafaela Malaquias (UFJF), *Produção e reflexão sobre usos de recursos didáticos audiovisuais para aulas de Sociologia no Ensino Médio*; Anderson Souto Neves (IFFra – campus São Vicente do Sul), *Campo político em sala de aula: a criação de partidos políticos como práxis de ensino*; Matheus Mazzilli Pereira (UFPEL), Brenda Espindula (UFRGS), Camila Farias da Silva (UFRGS), Carla Michele Rech (UFPEL/UFRGS), Eduardo Georjão Fernandes (UFRGS), Ivone dos Passos Maio (UFRGS) e Marcelo Kunrath Silva (UFRGS), *Movimentos Sociais e Confrontos Políticos no Ensino Médio: o processo de elaboração de um material didático*; Natana Alvina Botezini (UFRGS), *Considerações acerca das potencialidades das TICs no ensino e aprendizagem da Sociologia no Ensino Médio*; Ana Clara Camargo de Souza (UEMS), Martina Almeida (UEMS) e Dizolaina Riquerme Benites (UEMS), *Relações de gênero e combate à violência na formação de professores e*; Erika Kulesa (USP/Fundação Carlos Chagas), *Ensino de Sociologia e uma base curricular incomum: tensões teórico-epistemológicas*.

O GD “Práticas e experiências de ensino de Sociologia na educação básica na atualidade e estágio docente” foi coordenado por Geovânia Toscano (UFPA) e Ewerthon Vieira (IFBA). Nesse GD objetivou discutir relatos de práticas e experiências de ensino de Sociologia, com destaque para discussão e socialização de referenciais teóricos, temáticos e didáticos. Esse GD recebeu a contribuição dos seguintes pesquisadores e trabalhos, respectivamente: Katiuci Pavei (UFRGS) e Camila Santos Pereira (UFRGS), *Discutindo violência contra as mulheres na EJA*; Peterson Roberto da Silva (PPGSP-UFSC); Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana (CA-UFSC), *A dinâmica social em jogo: práticas didáticas em Sociologia com o jogo de cartas Agência*; Jaqueline Maria Götz Mentz, Otoniel Felipe da Silva e Suélen Pinheiro Freire Acosta, *Sociologia e Matemática: pesquisa, discussão e análise de dados na forma de porcentagem*; Joicimara Pomagerski (IFC, Câmpus Concórdia), Julia Ferreira Juvino (IFC, Câmpus Concórdia) e Liamara Teresinha Fornari (IFC, Câmpus Concórdia), *Jogando Sociologia: relato de uma experiência*; Mizânia Mizilfian Pessoa Barradas de Brito (UEVA), *O Ensino de Sociologia e seu Contributo à Prática do Reconhecimento de Direitos*; Bianca Souza Bernardino e Kátiuscia C. Vargas Antunes (UFJF), *Transver a Escola: possibilidades no ensino de Sociologia*; Anthony Scapin Eichner (UFSM), Cleber Ori Cuti Martins (UFSM), *Experimento didático-pedagógico em ciência política: a realização da ‘oficina democracia, cidadania e representação política’ em escolas do Ensino Médio*; Matheus Alves do Nascimento (UEMS), Kátia Karine Duarte da Silva (UEMS), *Questões étnico-raciais na sala de aula em um contexto marcado por conflito de terras indígenas*; Estela Sabrina de Freitas (UFMS/CPNV), Adriano de Pontes Souza (UFMS/CPNV), Camila Ferreira Vital (UFMS/CPNV) e Daniel Henrique Lopes (UFMS/CPNV), *Práticas Pedagógicas do PIBID em aulas de Sociologia: aplicando uma sequência didática com o tema Movimentos Sociais*; Joviana Vedana da Rosa (UFFS), *Relação entre indivíduo e sociedade: uma proposta didática a partir dos autores clássicos Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim*; Lucas de Lima e Cunha (UFRGS), *A Fotografia como Meio de Apreensão da Sociedade: uma experiência em Sociologia do Meio Ambiente*; Jaqueline Maria Gotz Mentz (Escola SESI de Ensino Médio Montenegro), Otoniel da Silva (Escola SESI de Ensino Médio Montenegro), Suélen Pinheiro Freire Acosta (Escola SESI de Ensino Médio Montenegro), *Sociologia e Matemática: pesquisa, discussões e análise de dados e gráficos*; José Anchieta de Souza Filho (SEDUC/CE) e Pablo Eduardo Gonçalves Saturnino (SEDUC/CE), *Experiências da prática docente no ensino de Sociologia em escolas públicas estaduais do Ceará*; Cleber Pereira do Espírito Santo (UFBA), *Projeto de estágio supervisionado no Centro Educacional Edgard Santos*; Nilson Gomes de Oliveira, *Sociologia no Ensino Médio: entre a afirmação e o desmonte*; Jefferson Henrique Ramos Alves, Célia Maria Foster Silvestre (UEMS), *Arte e Afirmação de direitos*; Denis Henrique Bambinetti (FURB), Gilberto Gilberto Cardoso (FURB), Osni Valfredo Wagner (FURB) e Rita de Cássia Marchi (FURB), *Plantando cidadania: relacionando a Sociologia da alimentação com a horta escolar em estágio da disciplina Sociologia no Ensino Médio*; Marcelo da Silva e Marco Antonio Struve, *A Indústria Cultural no nosso quintal, uma experiência no Ensino Médio de Indaial-SC*; Adriana Carvalho da Silva, *Aspectos socioculturais, práticas pedagógicas e o fazer docente*; Nátali Bozzano Nunes e

Davide Giacobbo Scavo, *O professor de Sociologia no contexto hegemônico da educação para o consenso e o projeto “slam interescolar” como proposta contra-hegemônica na instituição escolar*;

O GD “**Formação inicial e continuada de professores(as)**” foi coordenado por Luiza Helena Pereira (UFRGS). Seu objetivo foi discutir a formação inicial e continuada de professores em Ciências Sociais e sua implicação na qualificação da educação básica, educação científica, e desenvolvimento científico e tecnológico. Esse GD recebeu a contribuição dos seguintes pesquisadores e trabalhos, respectivamente: Kátia Karine Duarte da Silva (UEMS), *Formação de professores de Sociologia: os desafios e possibilidades do estágio supervisionado em um contexto de fronteira e de escolas indígenas*; Ceres Karam Brum (UFSM), *Os 10 anos da Sociologia no Ensino Médio no Brasil: considerações sobre a formação de professores de Ciências Sociais na UFSM*; Franciane Cardoso Almeida (UVA) Vinícius Limaverde Forte (UVA), *Docência e formação do professor de Sociologia do Ensino Médio*; Daniel Gustavo Mocelin (IFCH/UFRGS), Leandro Raizer (Faced/UFRGS), Rosângela Silveira Garcia (UFRGS) e Paulo Ricardo Bartel (Prof. Rede Municipal de Porto Alegre), *A formação de professores pensada a partir da experiência do MOOC Sociologia na Plataforma Lúmina da UFRGS*; Katiúscia C. Vargas Antunes, Adriana de Souza, Amanda Fontes Alves e Rafaela Malaquias Marcelino (UFJF), *Os professores de Sociologia do Ensino Médio na cidade de Juiz de Fora (MG): quem são esses profissionais?*; Oriana Chaves de Oliveira Paz, *A Sociologia na formação docente: reflexões sobre a prática educativa em licenciaturas*; Cláudia Zenaide Ribeiro Gonçalves (UFFS, Campus Erechim), *Um estudo sobre o ensino de Sociologia: resultados sobre o desenvolvimento da disciplina em algumas escolas de Ensino Médio da 15ª CRE Erechim*; Luis Flávio Godinho (UFRB) Luciméa Lima (UFRB) e Marcus Bernardes (UFRB), *O Ensino de Ciências Sociais no Recôncavo da Bahia (Cachoeira, São Félix e Muritiba) a partir do olhar de Estudantes da Educação Básica*; e Ranna Iara de Pinho Chaves Almeida (UFU), *Análise de conteúdo de livros didáticos de Sociologia à luz da Lei n.º. 11.645/2008*.

O destaque aos trabalhos e autores dado nesse balanço dá-se pelo objetivo de evidenciar a multiplicidade de interesses de pesquisa existente quando o assunto é ensino de Ciências Sociais e a formação do professor. Ainda que predomine autores vinculados ao Ensino Superior (professores e alunos), houve um volume considerável de trabalhos apresentados por docente do Ensino Básico, o que indica que a ABECS vem conseguindo alcançar um dos seus objetivos que é se envolver professores do Ensino Básica.

O evento contou, ainda, com o **lançamento de dois livros**, sendo eles “Sociologia Escolar: ensino, discussões e experiências”, organizado por Cristiano das Neves Bodart (Ufal), e “A atualidade do Pensamento Pedagógico de Paulo Freire”, de autoria de Thiago Ingrassia Pereira; ambos da Editora Cirkula.

A **Mesa de Relatos de Experiência** de ensino de Sociologia, teve a coordenação de Thiago Ingrassia Pereira (UFFS/ABECS), na qual professores compartilharam suas experiências com o ensino de Sociologia, destacando experiências bem sucedidas.

O III Congresso Nacional da ABECS se encerrou com a **Assembleia Geral Ordinária da ABECS**, presidida pelo presidente Thiago Ingrassia Pereira (UFFS, RS).

A pauta envolveu a prestação de contas realizada pelo então tesoureiro Leandro Raizer (UFRGS, RS), a avaliação do evento e a eleição e posse da nova Diretoria Executiva, assim constituída: Presidente, Thiago Ingrassia Pereira (UFFS, RS); 1ª Vice-Presidente, Cristiano Bodart (UFAL, AL); 2º Vice-Presidente: Fernanda Feijó (Secretaria Municipal da Educação, São Paulo, SP); Tesoureira, Vanessa Rodrigues Porciúncula (Mestranda UFRGS, RS); Secretário Executivo, Thiago Esteves (CEFET, RJ); 1º Secretário Adjunto, Rafaela Reis (UFJF, MG); 2º Secretário Adjunto, Luis Flávio Reis Godinho (UFRB, BA). Além da Diretoria Executiva, tomou posse Comissões Permanentes, sendo elas: Legislação e recursos, integrada por José Anchieta de Souza Filho (CE), Maria de Assunção Lima de Paulo (UFCG, PB) e Rodrigo Viana Sales (Secretaria Estadual da Educação RN, Natal); Comissão de Formação docente, integrada por Geovânia Toscano (UFPB, PB), Erika Kulesa (Fundação Carlos Chagas, SP) e Kátia Karine Duarte da Silva (UEMS, MS); Comissão de Comunicação, integrada por Roniel Sampaio Silva (IFPI, PI) e João Paulo Cabrera (Rede estadual, RJ); Comissão de Pesquisa, integrada por Luige Costa Carvalho de Oliveira (Professor da rede privada, Doutorando UFS, SE), Josefa Alexandrina da Silva (SP) e Julia Polessa Maçaira (UFRJ/RJ); Comissão de Ética, integrada por Nelson Tomazi (UEL, PR), Tania Elias Magno da Silva (UFS, SE) e Bruno Durães (UFRB, BA), além dos suplentes Gustavo Cravo de Azevedo (PUCRJ, RJ) e Jucilene de Souza Silva (Secretaria Estadual da Educação RN, Natal); Conselho Fiscal, integrado pelos membros titulares Ewerthon Clauber (IFBA, BA), Ricardo Cesar Rocha da Costa (IFRJ, RJ) e Luiz Fernandes de Oliveira (UFRRJ, RJ), tendo como membros suplentes Lier Pires (Colégio Pedro II, RJ) e Adelia Miglievich (UFES, ES).

A reunião finalizou com alguns encaminhamentos burocráticos, dentre eles a proposta de mudança da sede do Rio de Janeiro para Porto Alegre.

O III Congresso da ABECS e a presente edição torna latente a recente ampliação do subcampo de pesquisa ensino de Sociologia e esperamos que esses trabalhos retroalimente os esforços já realizados.

Recebido em: 14 de janeiro de 2019

Aceito em: 14 janeiro de 2019

#### COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

BODART, Cristiano das Neves, CIGALES, Marcelo.  
Apresentação e Balanço do III Encontro Nacional da ABECS, Porto Alegre (UFRGS)  
Revista Cadernos da CABECS, vol. 02, n. 02, p. 1-8, 2018.



## MAPEANDO VELHOS INTERESSES SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR ATRAVÉS DA HISTÓRIA DA DISCIPLINA SOCIOLOGIA: DOS PARECERES DE RUI BARBOSA (1882-83) À REFORMA CAPANEMA (1942)

Renan De Oliveira Rodrigues<sup>1</sup>

### RESUMO

Neste artigo, busca-se mapear alguns dos interesses sobre a educação escolar e a obrigatoriedade da disciplina Sociologia no currículo, dos pareceres de Rui Barbosa (1882-83) à Reforma Capanema (1942). A obrigatoriedade da Sociologia, bem como o seu sentido, constituiu um dos fios de uma trama complexa que envolveu a reorganização estatal, a reestruturação social, política e econômica, a redefinição do papel dos intelectuais, a influência da Igreja Católica e dos militares etc. No período tratado, os interesses acerca da educação escolar fizeram movimentar-se novos e velhos atores, com o objetivo de influenciar a consciência dos jovens através das instituições de ensino. Entender esses diversos interesses pode nos ajudar em como olhamos para as políticas sobre a educação hoje. Isso, sem perder de vista que escolarizar é um ato político e que a forma e o conteúdo da educação escolar dialogam diretamente com as correlações de força, com as disputas, na sociedade.

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia. Reformas educacionais. Educação escolar.

## MAPPING OLD INTERESTS ON SCHOOL EDUCATION THROUGH THE HISTORY OF THE DISCIPLINE SOCIOLOGY: FROM THE OPINIONS OF RUI BARBOSA (1882-83) TO THE CAPANEMA REFORMATION (1942)

### ABSTRACT

This article seeks to map some of the interests about high school education and the obligatoriness of the discipline Sociology in the curriculum, from the opinions of Rui Barbosa (1882-83) to the Capanema's Reformation (1942). The obligatoriness of Sociology, as well as its meaning, was one of the threads of a complex plot that involved state reorganization, social, political and economic restructuring, redefinition of the role of the intellectuals, influence of the Catholic Church and the military etc. In the period treated here, the interests about school

---

<sup>1</sup> Mestrando em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: [renanbsj@hotmail.com](mailto:renanbsj@hotmail.com)

education caused new and old actors to move in order to influence the consciousness of young people through educational institutions. Understanding these diverse interests can help us in how we look at policies on education today. This, without losing sight of the fact that schooling is a political act and that the form and content of school education dialogues directly with the correlations of force, with disputes, in society.

**Keywords:** Sociology teaching. Educational reforms. School education.

## Introdução

Neste artigo, busca-se mapear alguns dos interesses sobre a educação escolar e a obrigatoriedade da disciplina Sociologia no currículo. A obrigatoriedade da Sociologia e os sentidos a ela atribuídos constituem os fios de uma trama complexa que põe em relação essa disciplina e as forças sociais de cada período abordado. No caso, eram tempos de transição, de disputa entre interesses diversos – dos quais destacamos os da intelectualidade, da Igreja, das classes dirigentes, dos governantes, dos militares etc. – e de conflitos. O campo da educação escolar (cultural) se tornou central nesse processo de transição, pois através dele se buscava estabelecer a legitimidade de novas hegemonias políticas, econômicas e sociais. O que não ocorreria sem resistência de forças diversas, velhas e novas. Parte-se ainda do entendimento de que a história da disciplina Sociologia nos auxilia na compreensão do mundo social e que escolarizar é fundamentalmente um ato político.

Devemos ter em mente que a história da educação escolar brasileira até os limites do período aqui tratado (1942, ano da Reforma Capanema) era uma história de interdições – destacadamente para pobres, negros e mulheres –, que selecionava através de diversas maneiras<sup>2</sup> quem poderia ou não ter acesso a ela e com que qualidade e para tal ou qual fim. Nesse sentido,

---

<sup>2</sup> Quando da criação do Colégio Pedro II (em 1837), por exemplo, temos que “para ingressar no Colégio, os candidatos passavam por um rigoroso exame de admissão, que levava em consideração a idade, o mérito adquirido e habilidades inatas. Durante o período imperial, o ensino no Colégio não era gratuito — os alunos admitidos pagavam honorário do ensino prestado, que se caracterizava por matrícula anual e pensões trimestrais” (Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/component/content/article/83-cpii/1631-per%C3%Adodo-imperial.html>>. Acesso em 01 de julho de 2018). O Ingresso de meninas no Colégio Pedro II só se deu a partir de 1922, mas possuíam entrada (não sem resistência) na educação Normal desde o século XIX. A forte presença da Igreja se mostra também na Escola Normal da Corte, de 1880, na qual tínhamos que o ingresso dependia de um atestado de moralidade fornecido pelo pároco da região de onde provinha o candidato. Havia também interdições às pessoas negras, mesmo após o fim da escravidão. “Na (re)leitura das reformas educacionais dos séculos XIX e XX, deduz-se que a população negra teve presença sistematicamente negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma ‘aparente’ democratização, porém, na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém-egressos do cativo e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico” (SILVA e ARAÚJO, 2005, p. 71). Um dos efeitos dessa interdição foi a criação de escolas pelos próprios negros, desde o período do Império. E ainda, “os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravo, e em alguns casos o próprio negro liberto, de frequentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito. [...] o espaço escolar cumpre em relação ao negro uma dupla função: veículo de ascensão social e instrumento de discriminação.” (CRUZ, 2005, p. 29).

as disputas e as reformas tratadas neste artigo buscavam majoritariamente alcançar uma parcela já privilegiada da população. Bom não perder de vista que o controle e o monopólio do discurso sobre o mundo social constitui parte importantíssima das relações de poder e de dominação na sociedade, daí a importância de se olhar para o Estado<sup>3</sup>, para as políticas feitas através dele e para seus representantes. Temos ainda que tal controle e monopólio são disputados/questionados por forças sociais diversas, mais ou menos dotadas das condições para impor suas vontades, e que isso afetou consistentemente os sentidos atribuídos à Sociologia na educação escolar.

## **Nos Pareceres de Rui Barbosa e na Reforma Benjamin Constant**

A Sociologia como disciplina escolar nos leva inicialmente ao final do século XIX – quando o país passava por mudanças estruturais –, com os Pareces de Rui Barbosa (1882-83) e com a Reforma promovida por Benjamin Constant (1890). Foram iniciativas que não lograram muito sucesso. O jurista Rui Barbosa visava atingir os cursos superiores de Direito, já o engenheiro e militar Benjamin Constant não poderia ir muito além do Colégio Pedro II (Ginásio Nacional), dada a autonomia dos estados (eram tempos da “política dos governadores”). Vale frisar que a presença da Sociologia no Colégio Pedro II poderia gerar influência sobre outras instituições escolares, privadas e estaduais, dado o caráter do Colégio servir como parâmetro/modelo a ser seguido pelas outras instituições.

De Rui Barbosa chama atenção o interesse no ensino laico – ele chegava mesmo a defender a exclusão da cadeira de Direito Eclesiástico das faculdades de direito – e a orientação liberal. Para Rui Barbosa era importante *instruir* a população, pois identificava na ignorância popular a servilidade e a miséria, uma ameaça à existência constitucional (VENANCIO FILHO, 2007). A proposta de Rui Barbosa pela implementação da Sociologia em todos os níveis de ensino não chegou sequer a ser discutidas no Parlamento.

O ingresso da Sociologia no Brasil tratou-se ainda de uma recepção das ideias europeias, dada a prática comum da *intelligentsia* brasileira de importar teorias desenvolvidas na Europa (CIGALES, 2014) – o mesmo se deu com as teorias do evolucionismo e do darwnismo social,

---

<sup>3</sup> Partindo da obra *Sobre o Estado*, de Pierre Bourdieu (2014), temos que na disputa pelo controle do discurso (destacadamente entre representantes do campo religioso, do Direito, dos intelectuais) da realidade social o Estado se torna um caminho de fundamental importância, afinal, “o Estado é o lugar de onde se diz o oficial” (p. 93). Além de instrumento de coerção, o Estado produz e reproduz consenso, regula e disciplina moralmente, concentra os mais variados tipos de capital, se faz universal e monopolizador. Mesmo assim não podemos entender o Estado como um bloco homogêneo, dado que nele se comportam interesses diferentes. Há ainda uma estreita relação entre poder e Estado, de forma que “um dos princípios unificadores do campo do poder é que as pessoas que dele fazem parte lutam pelo poder sobre o Estado” (p. 267). Por sua vez, “o sistema escolar é uma instituição formidável para incorporar o oficial” (p. 70), com a capacidade de produzir comportamentos (sistemáticos), de unificar estruturas mentais, de estruturar memórias etc. Dessa forma, temos na cultura concentrada pelo Estado um instrumento de legitimação e de dominação (p. 220).



por exemplo. Também foi marcante no final do século XIX a influência positivista inspirada na obra de Auguste Comte, apesar das interpretações correntes nessas terras não serem das mais fiéis a tal obra.

O positivista<sup>4</sup> Benjamin Constant buscou estabelecer uma unidade moral da pátria. Durante o governo provisório do Marechal Deodoro da Fonseca (1889-1891), Constant assumiu o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos – que havia sido idealizado por Rui Barbosa. A Reforma Benjamin Constant regulamentou a instrução primária e secundária do Distrito Federal. No conteúdo do curso da Escola Normal e do secundário passou-se a ter a disciplina “Sociologia e Moral”, objetivando uma formação que contribuísse com a pátria e que correspondesse às transformações que se passavam (SEKI e MACHADO, 2008). A disciplina “Sociologia e Moral” foi excluída na Reforma Epitácio Pessoa, em 1901. Comumente se atribui o insucesso da inclusão da disciplina por Constant, mas é preciso ter em vista que em algumas províncias a disciplina mostrou fôlego, como, por exemplo, a partir de 1892, no Ateneu Sergipense<sup>5</sup> (ALVES e COSTA, 2006), na província de Sergipe, terra de Sívio Romero e Tobias Barreto.

## **Reforma João Luiz Alves: contexto e desdobramentos**

Segundo Marcela Gomes, “o quadro educacional formado na virada do século XIX para o século XX contou com poucos investimentos por parte do Estado” (GOMES, 2016, p 28-29). Inclusive, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1891, foi descentralizadora e estabeleceu que a educação básica fosse de responsabilidade dos estados e municípios. A falta de investimento do Estado fez com que boa parte das instituições escolares fosse dominada pelas redes privadas, destacadamente pela Igreja Católica (DALLABRIDA, 2009, p. 186); enquanto no contexto europeu começava a se associar a construção do Estado-Nação com a montagem de sistemas públicos de educação: “na França, por exemplo, a escola passa a ser

<sup>4</sup> A título de curiosidade, a primeira sociedade positivista no Brasil foi fundada em 1876, por Oliveira Guimarães, professor de matemática no Colégio Pedro II.

<sup>5</sup> “No entanto, em Sergipe, a sociologia não é introduzida como disciplina específica. Pelo contrário, a cadeira que se institui no Atheneu Sergipense no século XIX foi intitulada de 'sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio'. [...] os conteúdos dessa disciplina voltam-se para a civilidade, a moralidade, o respeito à ordem, o civismo, a responsabilidade moral, a política-social, a formas de governo, a importância da família e do Estado, além de muitas noções de direito, ou seja, pautam-se nas ideias da ciência positivista, principalmente na instauração da razão para a busca da ordem social” (ALVES e COSTA, 2006, p. 35). Vale destacar a importância dada pelos governantes locais em ter uma instituição de ensino do porte do Atheneu: “A preocupação em Sergipe, como em outras províncias do Brasil no século XIX, concentrava-se na criação de uma instituição que pudesse agregar as novas gerações de lideranças políticas e demais membros da burocracia, reunindo em um só local as matérias exigidas nos exames preparatórios para o ingresso nas Academias do Império, de modo que seus filhos não mais necessitassem sair dos limites do seu 'torrão natal' – nas palavras de um relatório do período – para estudar em outros locais” (*ibidem*, p. 36).

vista como empreendimento da construção nacional, cuja responsabilidade estava ligada ao Estado francês” (GOMES, 2016, p. 30). No Brasil, “nas primeiras décadas do século XX, não havia uma política pública de educação voltada para uma cultura de nacionalismo” (GUIMARÃES, 2007, p. 96 *apud* GOMES, 2016, p. 38). Os projetos nesse sentido foram insipientes até a década de 1920.

Na década de 1920 as contestações contra o regime oligárquico hegemônico cresciam em ritmo acelerado, de tal forma que no final dessa década os abalos já eram fortes. Nesse ínterim, o ano de 1922 foi emblemático – culturalmente e no despertar de “novas” forças políticas. Nos anos seguintes continuaram a surgir “novas” forças, principalmente questionando a oligarquia paulista e buscando arregimentar e mobilizar a juventude. A década de 1920 foi “de efervescência mobilizadora”, na qual “a educação reencontrará o papel de protagonista nos ideais da nação” (BOMENY, 2011, p. 185). Nela tivemos ainda o movimento da educação nova, cujos pioneiros “fizeram da universalização do direito à educação pública, laica, obrigatória e gratuita, a bandeira do ideal democrático, republicano e moderno” (*ibidem*). Outro evento importante foi a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, “que abrigou inúmeros debates sobre modelos vigentes na Europa e nos EUA, de onde retiraram inspiração os construtores de políticas públicas voltadas à educação no Brasil” (SARANDY, 2007, p. 82). A ABE chegou a fazer em 1927 uma Conferência com o título: *No Brasil só há um problema nacional: a educação do povo*.

A educação estava ligada com o aprimoramento moral dos indivíduos, de forma a introduzir neles as virtudes consideradas necessárias para a vida cívica, para o desenvolvimento da sociedade. Era amplamente difundida e compartilhada a crença na capacidade da educação em formar mentes e moldar a sociedade, sua capacidade “civilizatória”. A Sociologia não escapou a tais interesses e propósitos. A fraca consistência que a disciplina apresentava permitiu inclusive com que ela fosse moldada conforme interesses diversos.

A Sociologia ganhava força com a argumentação cientificista, sendo a ciência que permitiria conhecer e intervir na realidade. As ideias de progresso e da construção de uma identidade nacional permeavam o contexto da época. E mais,

[...] para vários intelectuais responsáveis pela sistematização da sociologia no Brasil, a ignorância das massas, assim como o despreparo das futuras elites dirigentes do país foram as principais causas apontadas para o fracasso da República. Era preciso então reformar as bases educacionais, o que passaria necessariamente por promover um ensino conectado à realidade brasileira (SANTOS, 2004 *apud* HANDIFAS *et al*, 2012, p. 86).

A Reforma João Luiz Alves (também conhecida como Lei/Reforma Rocha Vaz), de 1925, tornou a Sociologia obrigatória nos anos finais dos cursos preparatórios. Essa Reforma colocou a

Sociologia no currículo de ensino do Colégio Pedro II<sup>6</sup>. Em 1928 a disciplina passou a fazer parte do currículo das escolas normais no Rio de Janeiro e em Pernambuco. A presença da disciplina tinha como uma de suas funções despertar nos jovens o espírito investigativo e o interesse pelos problemas sociais que o país enfrentava. Nas palavras de Simone Meucci, “a Sociologia foi depositária da tarefa de dizer o que é a realidade social oferecendo, com isso, uma chave para decifrar o enigma da forma política possível e para orientar a prática de educadores, artífices da sociedade” (MEUCCI, 2015, p. 252), sendo que “a institucionalização da Sociologia na escola foi um dos primeiros sinais da importância que a disciplina assumiria para a elite brasileira do período” (*ibidem*), podendo até mesmo ser identificada como um “projeto consensual de elites tradicionais” (*ibidem*, p. 256).

Inicialmente, os professores eram advogados, médicos e engenheiros. Os próprios autores dos primeiros manuais de sociologia foram pessoas de formações diversas. Temos ainda que a presença da Sociologia em sala de aula é anterior aos cursos de formação de professores na disciplina<sup>7</sup>.

A Reforma de 1925 excluiu o Ensino Religioso das escolas públicas, mesmo com a resistência dos deputados e senadores católicos. Era o governo de Artur Bernardes (1922-1926), que realizou grande esforço para manter o controle ideológico sobre as instituições<sup>8</sup>. Mas, no estado de Minas Gerais, por exemplo, o ensino de catecismo nas escolas estaduais foi mantido. À época o secretário do Interior e Justiça, que cuidava dos assuntos referentes à educação em Minas Gerais, era Francisco Campos, personagem de grande importância nos debates educacionais do segundo quarto do século XX.

A Reforma João Luiz Alves (Rocha Vaz) criou o Departamento Nacional de Ensino, “órgão cuja função seria regulamentar e fiscalizar o ensino secundário e superior” (MEUCCI, 2015, p. 252). O decreto de 1925 “buscava, sofrivelmente, constituir, se não um sistema nacional

<sup>6</sup> Para Wanirley Pedrosa Guelfi (2001), nos anos iniciais da obrigatoriedade da disciplina no Colégio Pedro II se encontrava uma dificuldade em definir as especificidades da Sociologia, em seu método e objeto de estudo. O Decreto nº 18.564, de 15 de janeiro de 1929, alterou o programa da disciplina. Segundo Guelfi (2001) “Comparando-se o programa de 1925 com o de 1929, percebe-se que esse foi pensado e organizado com mais objetividade, quanto aos conteúdos específicos da Sociologia. Essa diferença retrata avanços nos estudos sociológicos no país. Nesse programa [de 1929], predominaram conteúdos mais próximos e contemporâneos, identificando-se uma preocupação com os problemas nacionais” (GUELFY, 2001, p. 83).

<sup>7</sup> “Por ter surgido depois da existência de Sociologia como disciplina do secundário, permanecerá por décadas essa *distinção* [no sentido dado por Bourdieu] entre os cursos superiores (Ciências Sociais) e a disciplina de nível médio (Sociologia). Mas talvez a razão ainda mais forte para essa separação é dada pelas características básicas dos cursos superiores: formação de quadros para a burocracia estatal e privada ou formação de pesquisadores, sempre amesquinhando a formação de professores” (MORAES, 2011, p. 363 – grifo do autor).

<sup>8</sup> Artur Bernardes enfrentou conturbações desde o princípio, agiu de maneira conservadora e autoritária, buscou interferir nos estados e fortalecer o executivo nacional, enfrentou ainda forte insatisfação popular decorrente de uma grave crise financeira e acabou agindo de maneira a reprimir as agitações sociais que surgiam no país. As informações sobre a trajetória e as atuações de Artur Bernardes foram consultadas em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/artur-da-silva-bernardes> <Visualizado em 10 de julho de 2018>.

de ensino, um conteúdo estável e uma estrutura administrativa regular para o ensino secundário e superior em todo o país” (*ibidem*), além de significar um esforço na nacionalização de certos conteúdos – não só a Sociologia se tornou parte do currículo como também as disciplinas Instrução Moral e Cívica, Corografia do Brasil, História do Brasil e Literatura Brasileira. Os reformadores buscavam através da educação superar os males que afligiam a nação, tendo como grandes responsáveis pelo fracasso da República a falta de preparo das elites nacionais e a “ignorância” das massas.

A década de 1920 chegou ao seu fim com sucessivas crises, destacadamente a da economia agrário-exportadora, que por sua vez desgastava e conduzia ao esgotamento o pacto oligárquico que conformava a base do poder político da época (a “salvação” seria um remanejamento desse pacto). O fracasso da República Velha também recaía sobre o modelo liberal e o sentimento de antiliberalismo era forte. O golpe que conduziu Vargas à presidência do país e as consequentes mudanças estruturais vindouras, como o crescimento do processo de industrialização e a reorganização de forma mais racionalizada do funcionalismo público, por exemplo, trouxeram novos atores e um novo modo de vida para o cenário nacional.

Sobre a institucionalização da Sociologia e o contexto que surgiria na década de 1930 antecipamos que:

Com o fim da República Velha em 1930 e a criação da Assembleia Nacional Constituinte, que organizaria as bases para a criação da nova Constituição, os grupos mais fortes com maior “capital social,” “econômico” e “cultural” conseguem colocar suas pautas e reivindicações no campo educacional. Pode-se considerar que a disciplina de sociologia fez parte deste cenário de euforia e disputa em torno da legitimação de espaços e ideias. Primeiro, porque se constituía como uma disciplina explicativa, e, portanto, os intelectuais ligados a cada um dos grupos, pensavam que seria possível através dela encontrar a solução dos problemas sociais, econômicos e culturais. Segundo porque a sociologia era uma ciência que não possuía forma definida no campo científico, o que facilitava sua vinculação a qualquer ideal ou cosmovisão de mundo. Assim tanto católicos quanto reformadores possuíam autoridade na explicação dos problemas baseados na “*sciencia sociológica*” (CIGALES, 2014, p. 61 [grifos do original]).

É fundamental termos em mente que o processo de institucionalização da Sociologia é complexo e dialoga diretamente com o desenvolvimento de esforços anteriores de construir uma narrativa sobre o país e de como transformá-lo, isso, de cima para baixo. A Sociologia seria uma forma específica de esforço, dada a sua condição de ciência moderna – o que já tem um valor em si, dado que um dos objetivos era “ser moderno” (SARANDY, 2000) –, junto a todos os pressupostos que se agrega a esse status – destacadamente os que tratavam da ruptura com o passado arcaico/atrasado.

## **Reforma Francisco Campos: contexto e desdobramentos**

A década de 1930 começa com Getúlio Vargas na presidência do país. Logo no começo

do governo provisório foi feito um grande esforço para racionalizar a administração pública. Foram empreendidos esforços para *modernizar* o ensino (o que deu uma amplitude como ainda não havia sido vista ao discurso educacional), de forma que se correspondesse com as novas formas especializadas de conhecimento. Associava-se, então, educação e modernidade. O governo liderado por Vargas enfrentou uma série de dificuldades econômicas, mas também políticas, destacadamente as promovidas pelas forças que haviam sido derrotadas no processo que o conduziu à presidência do país (a chamada Revolução Constitucionalista, de 1932, em São Paulo é um bom exemplo de momento crítico), o que acentuava a necessidade de empenho na luta pela legitimidade do seu governo e convergiu no golpe que inaugurou o período conhecido por Estado Novo.

Das primeiras intervenções no campo da educação destacamos a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública<sup>9</sup> (Decreto 19.042, de 14 de novembro de 1930), o estabelecimento das bases para a criação de universidades no país (Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931) e a Reforma Francisco Campos (Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931), que dividiu o ensino secundário em dois níveis: o fundamental (3 anos) e o complementar (2 anos), que preparava para os exames de admissão no ensino superior (Direito, Engenharia, Arquitetura, Odontologia, Farmácia e Medicina).

Segundo Norberto Dallabrida, a Reforma Francisco Campos representou um ponto de inflexão na educação escolar brasileira e “tratava-se de um longo ciclo de escolarização entre a escola primária e o ensino superior, que, grosso modo, era dirigido às elites e partes das classes médias” (DALLABRIDA, 2009, p. 186). Buscava-se ainda alinhar o modelo educacional do Brasil ao dos países Ocidentais tidos como mais desenvolvidos. Havia também o interesse de se imprimir uma perspectiva escolanovista. A Reforma Francisco Campos permitiu “a liberdade de instituir estabelecimentos de ensino secundário sob inspeção do Ministério da Educação e Saúde Pública”, o que “provocou um crescimento do ensino secundário em todo o território nacional, que começou a deixar de ser ‘um luxo aristocrático’ – como se dizia no início do século XX – e passou, muito lentamente, a atingir as classes médias” (*ibidem*, p. 188).

Segundo o próprio ministro Francisco Campos, a respeito da educação escolar secundária:

A sua finalidade exclusiva não há-de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, construindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos que o habilitem a viver por si mesmo e a tomar em qualquer situação as decisões mais convenientes e mais seguras. Muito de propósito atribuo ao ensino secundário a função de construir um sistema de hábitos, atitudes e comportamentos, ao

---

<sup>9</sup> À época se buscava a vitalização do povo através da saúde e da higiene. Eram muitas as campanhas em torno da saúde pública do povo, que por sua vez era tomado como uma massa inculta e doente, produto da mestiçagem, despreparada para a vida democrática, mas, enquanto massa, moldável (SARANDY, 2007, p. 83-84).

invés de mobiliar o espírito de noções e de conceitos, isto é, dos produtos acabados, com os quais a indústria usual do ensino se propõe a formar o stock dos seus clientes. (CAMPOS, 1933, p. 6 *apud* DALLABRIDA, 2009, p. 189).

A Reforma feita por Francisco Campos manteve a Sociologia como disciplina obrigatória, confirmando a esperança depositada nela, só que agora em escala nacional. Inicialmente a Sociologia foi uma disciplina “obrigatória apenas para os candidatos ao ensino superior”, ou seja, para uma “parcela privilegiada da elite que faria ensino superior e que teria o monopólio do discurso sobre o social” (MEUCCI, 2015, p. 254). No mais, ela “foi também uma disciplina normativa, prescritiva de noções de civilidade, civismo e até higienismo” e “ofereceu uma metáfora da sociedade: a metáfora orgânica, na qual se ocultaram desigualdades sociais sob os argumentos da diferença, da funcionalidade, solidariedade e autoridade” (*ibidem*). Por essa citação, nota-se a influência da obra do sociólogo Émile Durkheim, que, vale constar, se deu sobre os autores dos primeiros manuais de Sociologia e também sobre reformadores como Francisco Campos.

Sobre os setores que desejavam a obrigatoriedade da disciplina, destacou Meucci (2015):

Não é possível, porém, deixar de reconhecer que a Sociologia foi reclamada por diferentes elites cujos horizontes ideológicos eram, por vezes, bastante distintos. Ora burocratas autoritários, ora educadores liberais americanistas e até humanistas conservadores pareciam aspirar pela rotinização do conhecimento sociológico para decifrar a sociedade, reorganizar o Estado ou justificar o Estado e prescrever a ordem social (MEUCCI, 2015, p. 254).

A Reforma realizada por Campos excluiu a disciplina Instrução Moral e Cívica, ao passo que incluiu a disciplina de Educação Religiosa. Essa postura fazia parte de um entrelaçamento entre o Governo Provisório e a Igreja Católica<sup>10</sup>. Em correspondência com Amaro Lanari, em 1931, Francisco Campos destacou sua atuação a favor da Igreja Católica ao longo de sua vida política, bem como a necessidade da Constituição reconhecer a religião católica como a maioria dos Brasileiros (BOMENY *et al*, 2000, p. 62).

O Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931 “facultou o oferecimento, nos estabelecimentos públicos de ensino primário, secundário e normal, da instrução religiosa” (CUNHA, 2007, p. 288). Foi uma vitória para a Igreja Católica, que no ano seguinte fundou a Liga Eleitoral Católica (LEC), objetivando “alistar, organizar e instruir os eleitores, em todo o país, bem como canalizar seus votos para os candidatos que aceitassem o programa da Igreja e promettessem defendê-lo na Assembleia Constituinte que viria a ser formada” (*ibidem*). A Igreja

<sup>10</sup> De 1925 até o tempo presente tivemos: Entre 1925 e 1931 ensino exclusivo de Educação Moral e Cívica (EMC); de 1931 a 1937 ensino exclusivo de Ensino Religioso (ER); de 1937 a 1946 ER paralelo à EMC; de 1946 a 1961 ER exclusivo; e de 1961 a 1993 ER convergente com EMC (MONTEZ, 2015). Segundo Gabriela Montez (2015, p. 26), “tal ‘sintonia oscilante’ entre as duas disciplinas reconfigura-se em uma espécie de fusão no período de 1969 a 1993, com a vinculação entre o ensino cívico e a moral religiosa [uma vinculação implícita ao cristianismo]. Esta afinidade entre civismo e religiosidade constrói-se a partir da Doutrina da Segurança Nacional (DSN) [criada nos anos 1950] da Escola Superior de Guerra [...]”.

Católica teve sucesso em seus planos e a maioria dos candidatos apoiados pela LEC acabou eleita. A Constituição de 1934 promulgou um artigo no qual “as escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais eram obrigadas a oferecê-lo [Ensino Religioso], pois tal ensino constituiria ‘matéria dos horários’” (*ibidem*, p. 289).

A década de 1930 significou também uma expansão do “mercado do livro”, do campo editorial (os veículos de comunicação e a atuação da imprensa também ganharam notoriedade no período abordado neste trabalho). O que permitiu tanto a produção dos manuais e livros didáticos de Sociologia, quanto de romances (engajados politicamente). Sendo esse, mais um nicho a ser ocupado pelos intelectuais – muitos deles eram herdeiros da elite agroexportadora, que passavam a reproduzir sua condição dominante através da educação (do campo cultural) –, que segundo Sérgio Miceli, ocupavam principalmente três setores: 1. as organizações partidárias e as instituições culturais; 2. o “mercado do livro” e; 3. o serviço público (MICELI, 1979).

Na década de 1930 começou-se a produzir manuais didáticos de sociologia. Eles ocuparam papel fundamental na institucionalização da disciplina. Segundo Simone Meucci (2001), os autores pioneiros dos manuais entendiam que a Sociologia era uma disciplina que permitia o registro da nacionalidade. E mais, uma das premissas da maioria dos autores dos manuais era de que o Brasil possuía “um baixo grau de evolução intelectual”, se tratando de “um país inculto e atrasado” (MEUCCI, 2001, p. 138). Cabia à educação preparar a população para a modernidade. Nos manuais temos ainda a forte presença da ideologia do progresso, na qual a sociedade industrializada era vista como sua expressão máxima. Pouco se tratou sobre a população negra e a sua integração à sociedade (o que sugere que esses autores lidavam *dramaticamente* com as teorias raciais das décadas anteriores). Mas, muito se tratou sobre a grande presença de imigrantes e a necessidade deles assimilarem a cultura nacional. Essa integração também deveria ocorrer com os homens do campo. Por fim, Meucci (2001) destaca que uma das vertentes da influência francesas na sociologia da época se ligou aos intelectuais cristãos, “ao movimento de Reação Católica” (*ibidem*, p. 126), constituindo uma “sociologia cristã” – com destaque à influência de pensadores conservadores católicos como Le Play e Jacques Maritain sobre autores brasileiros como Alceu Amoroso Lima, Severino Sombra, Francisca Peters, dentre outros. É necessário destacar o papel e a influência de Alceu Amoroso Lima na Educação; ele, que foi, inclusive, conselheiro de Gustavo Capanema<sup>11</sup>.

Os interesses sobre a produção dos manuais, a educação do povo e a formação das elites procediam de diversos setores. Segundo Sarandy (2007, p. 79-80):

---

<sup>11</sup>“Empossado no Ministério [da Educação e Saúde Pública], Capanema teria em Alceu Amoroso Lima seu principal conselheiro, que indicaria nomes, vetaria outros, proporia leis e trataria de dar conteúdo às principais iniciativas do ministro. A lealdade de Capanema a seu mentor se manteria tanto quanto possível inalterada nos próximos onze anos de ministério” (BOMENY *et al*, 2000, p. 66).

O projeto era a remodelação do Brasil e, para isso, se acreditava na promessa da ciência como orientadora fiel e na educação como estratégia. Os conflitos envolviam grupos ligados à Igreja, movimento operário, os integralistas, setores tradicionalistas ligados à oligarquia dominante, militares, setores da burguesia industrial, profissionais liberais e assim por diante; em relação aos autores dos manuais didáticos, esses conflitos se localizaram principalmente entre o grupo dos intelectuais católicos e os que se alinhavam a uma concepção laica de educação; ou se distribuíam em diversos embates entre os defensores de uma formação bacharelesca e cunhada nas humanidades e letras e aqueles que viam na formação científica a adequação do homem às transformações do tempo presente.

Temos ainda que em 1933 passamos a ter o curso de ciências sociais na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP) e no ano seguinte na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), núcleo básico da Universidade de São Paulo (USP); em 1935 foi a vez da Universidade do Distrito Federal. Segundo Amaury Moraes (2011), mobilizando Fernando Limongi, o intuito de ter um curso de Sociologia na ELSP visava a formação de quadros para a administração pública e privada, já na FFCL se voltava para os “altos estudos”, definindo-se pela pesquisa. Em ambos os cursos é forte a presença de europeus, principalmente na USP, e de americanos, principalmente na ELSP, entre os primeiros mestres.

## **Francisco Campos: Democracia, Autoridade e Educação**

Nessa seção, o foco é o estadista e “homem-forte” de Vargas, Francisco Campos. A partir das suas concepções podemos compreender melhor os debates da época e a ideologia de sustentação do Estado Novo.

Francisco Campos (1891-1968) foi advogado e jurista, formou-se na Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte, em 1914. Foi secretário do Interior e Justiça em Minas Gerais e articulou junto ao movimento que deu origem ao golpe que conduziu Vargas à presidência. Campos compartilhava do sentimento antiliberal e chegava mesmo a colher argumentos dos regimes fascistas que despontavam na Itália e na Alemanha em suas críticas ao liberalismo. Também criticava veementemente o socialismo e afastava a ideia de luta de classes, elegendo, em 1937, quando redigiu junto a um corpo de juristas a Constituição Federal do Estado Novo, os socialistas – principalmente aqueles pertencentes ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) – como inimigos da Nação.

Da dissertação de mestrado intitulada *“Democracia”, “Autoridade” e “Educação”: A construção do pensamento político-jurídico de Francisco Campos e a Constituição de 1937*, de Iani Panait (2018), que enquadrou Campos na linha do conservadorismo reformista<sup>12</sup>, podemos tirar uma importante

<sup>12</sup>“O intelectual mineiro [Francisco Campos] deve ser classificado numa chave de ‘conservadorismo reformista’. Isto porque Francisco Campos não apresenta saudosismo para com o passado imperial ibérico, mas sim pelo fato de



reflexão sobre o esforço do político/jurista mineiro em articular os conceitos de Democracia, Autoridade e Educação.

Desde jovem Francisco Campos defendeu o atrelamento da Democracia com as noções de Autoridade e de Educação. Campos transformou a democracia num “conceito jurídico indeterminado”, esvaziado semanticamente, de forma a retirar dela todo o conteúdo liberal (PANAIT, 2018, p. 56). O político mineiro abordava os processos democráticos utilizados como métodos de cooptação/manipulação de uma maioria conduzida a escolher de modo irracional suas preferências (CAMPOS, 2001, p. 31):

Para Campos a democracia liberal (representativa) era antiquada, produtora de instabilidade e demasiadamente conflituosa. A integração nacional não viria sob essa forma, mas sim pela vontade do povo, que poderia ser encarnada na figura de um líder, como se passava na Alemanha e na Itália. Para o jurista mineiro, a democracia liberal servia à competição entre partidos, não sendo capaz de gerar uma nação una e indivisível, pelo contrário. Por isso a unidade nacional só poderia vir através de uma democracia autoritária.

Na ideia de Campos, a estrutura multipartidária do Brasil exerceu papel fundamental na perda da identidade política, tendo em vista que os partidos, na visão do jurista mineiro, pensavam somente em seu grupo privado e não nos anseios do povo brasileiro (PANAIT, 2018, p. 122).

A democracia autoritária pautada por Campos se assentava mais na igualdade de condições para a população e na soberania nacional do que no método de escolha dos governantes, afinal, o voto não atenuaria a distância entre os governantes e o povo.

Campos preconizava a formação de uma ‘democracia substancial’, em contraposição à ‘democracia formal’ querida pelos liberais. Por democracia substancial se entende um governo construído a partir da cultura do povo, que se apresenta como um governo para o povo, em oposição ao ‘governo do povo’, que era a característica da democracia sufragista (PANAIT, 2018, p. 69).

A nova cultura política buscada por Campo tinha no centro o princípio de autoridade, mas não uma autoridade comum, o momento histórico impunha a necessidade de um “uso despótico da autoridade (a autoridade paterna), através da força de maneira unilateral, para que o Brasil chegasse a níveis de desenvolvimento” (PANAIT, 2018, p. 53). A autoridade que trata Campos e que Panait chamou de “autoridade-autoritária” – como forma de mostrar que se tratava da acentuação do já forte autoritarismo presente no país – impunha o Poder Executivo sobre os demais e deveria agir como princípio organizador da Nação.

Sua conceitualização de autoridade se opunha à democracia liberal, fortemente apegada a processos e procedimentos, excessivamente idealista, sendo uma “democracia formal”, imposta.

---

desejar uma ruptura para com o modelo de gestão da República Velha, fundando um novo estado pautado no que ele entendia por ‘Autoridade’” (PANAIT, 2018, p.35). A opinião do autor diverge da presente na obra “Tempos de Capanema”, que tem a autoria de Helena Bomeny, Simon Schwartzman e Vanda Maria Costa, na qual Campos está enquadrado como pertencente a linha fascista.

Diferentemente do que tratava por democracia substancial, que surge da cultura e da vontade popular, de uma vontade coletiva que pode ser expressa através da figura do líder (no caso, Vargas teria encarnado a vontade das massas). “Para Campos, a educação fazia esse papel de integração [da vontade do povo com o governante], alijando da realidade política a necessidade de uma democracia sufragista parlamentar” (PANAIT, 2018, p. 54).

Nesse sentido, a educação teria o papel de integrar os conceitos de autoridade-autoritária e democracia. Segundo Campos, a educação “teria força de um instituto de direito público, ou seja, seria o instrumento capaz de orientar politicamente a população, preparando mentes e corações para a política do século XX” (PANAIT, 2018: 155). Segundo Iani Panait (2018), a educação serviria então como “condição de procedibilidade entre Democracia e Autoridade” (*ibidem*, p. 72). Através da educação coletiva se fomentaria o espírito nacional e mais, seria através dela que se formaria o espírito democrático de respeito à autoridade. A educação formaria o aspecto subjetivo da condição necessária de assimilação da autoridade e do modelo democrático defendido por Campos:

Ao passo que o Direito atuava na ordem técnico-estrutural da organização social, a educação atuava numa busca pela paz social, pela formação interna da vontade das pessoas. Era a dimensão subjetiva da política autoritária (PANAIT, 2018, p. 100-101).

Francisco Campos saiu da pasta da educação nacional em 1932, sendo que a partir de 1933 se tornou consultor-geral da República. Em 1935 substituiu Anísio Teixeira na secretaria da educação do Distrito Federal e em 1937 foi nomeado para a pasta do Ministério da Justiça, na qual ficou até 1942. Ficara na Educação nacional um rastro de sua ideologia política, seguida, em grau diverso, a partir de 1934 por Gustavo Capanema.

## **Tempos de Gustavo Capanema e o Estado Novo**

Gustavo Capanema (1900-1985) bacharelou-se em ciências jurídicas e sociais – na mesma faculdade que Francisco Campos –, em 1924. Como mencionado anteriormente, a trajetória da vida política de Capanema dialoga grandemente com a trajetória de Campos. Do final da década de 1920 e início da de 1930 ambos compartilharam pautas e lutas, de tal forma que na primeira vinda de Capanema para o Rio de Janeiro, ele ficou hospedado na casa de Campos. Criaram juntos com Amaro Lanari a Legião de Outubro (que possuía caráter fascizante), em 1931. Temos que Francisco Campos foi uma espécie de mentor político de Capanema. Em 1934 o Ministério da Educação e Saúde Pública passou a ter como ministro Gustavo Capanema, que representava em certo grau uma continuidade de seu iniciador na vida política. Novamente Capanema assumia uma posição que Campos recém ocupara – o mesmo já havia acontecido na Secretaria do Interior e Justiça de Minas Gerais. A relação entre esses políticos mineiros sofreu

abalos quando do processo de eleição para formar o Congresso Constituinte de 1934 (BOMENY *et al.*, 2000). A partir desse momento Capanema e Campos se transformaram em adversários políticos.

Gustavo Capanema permaneceu por 11 anos como ministro da educação e “agregou em torno de si uma linhagem de homens ilustres nos campos da educação, da cultura e das artes” (BOMENY, 1999, p. 137). Muitos dos quais opositores às correntes católicas conservadoras que agiam sobre a educação e o ensino de sociologia – em 1932 o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” já havia gerado o rompimento entre os renovadores da Escola Nova e os grupos católicos, os anos seguintes foram de intensa disputa ideológica (CIGALES, 2014). Sobre o ministério formado por Gustavo Capanema, e o seu caráter por vezes aparentemente contraditório, temos que

Foi o ministério dos modernistas, dos Pioneiros da Escola Nova, de músicos e poetas. Mas foi também o ministério que perseguiu os comunistas, que fechou a Universidade do Distrito Federal (UDF), de vida ativa e curta, expressão dos setores liberais da intelectualidade do Rio de Janeiro (1935-39). [...] Foi, ainda, o ministério que apoiou a política nacionalizante de repressão às escolas dos núcleos estrangeiros existentes no Brasil (BOMENY, 1999, p. 137).

O ano de 1935 foi conturbado: tivemos a formação da Aliança Nacional Libertadora, o levante tenentista de 1935, greves operárias etc. Reconhecendo nesse período uma fase de transição, Capanema via na educação um instrumento que deveria servir à Nação, seguindo preceitos morais e valores determinados de forma patriótica (HORTA, 2010). Nesse período Capanema buscava ampliar o campo de atuação do Ministério – o que implicaria na ampliação de seus poderes –, chegando mesmo a propor que a pasta fosse transformada em Ministério da Cultura. Destacou que a palavra cultura (nacional) abarcaria de maneira integral a formação do cidadão brasileiro – sua proposta não foi aceita por Vargas, mas em 1938 logrou sucesso na criação do Conselho Nacional de Cultura (Decreto-lei nº 526, de 01/07/1938).

Em maio de 1937 a reforma educacional passou pela elaboração de um Plano Nacional de Educação, encaminhado pelo Conselho Nacional de Educação. No plano, assumido por Capanema:

[...] o preparo das elites teve prioridade sobre a alfabetização intensiva das massas. O ensino primário sequer foi tocado. O ministro estava convencido de que com verdadeiras elites se resolveria não somente o problema do ensino primário, mas o da mobilização de elementos capazes de “movimentar, desenvolver, dirigir e aperfeiçoar todo o mecanismo de nossa civilização” (BOMENY, 1999, p. 139).

Essas elites comporiam o corpo técnico do país, delas sairiam especialistas em todos os ramos da atividade humana. Mas, o Plano foi interrompido em novembro de 1937. Começava o Estado Novo, cujo um dos focos era o de se formar o “homem novo”. Nesse contexto, o regime autoritário de Vargas fincava ainda mais esforços sobre a educação na busca da consolidação da dimensão político-ideológica do regime. A partir de novembro de 1937 se tornava cada vez mais forte a associação entre educação e segurança nacional. Segundo Helena Maria Bomeny (1999),

não é por outra razão, me parece, que o Exército, a quem pertence o monopólio da segurança nacional, interveio incisivamente nas questões relativas à educação sempre e quando esteve em questão a manutenção dos regimes autoritários no Brasil (BOMENY, 1999, p. 141).

A política educacional a partir do golpe de 1937 que estabeleceu o Estado Novo contou com ativa participação do exército. Bom frisar que foi Francisco Campos, junto a uma equipe de juristas-revisores, quem redigiu a Constituição que fundamentará o Estado Novo. Carta considerada por Campos como democrática<sup>13</sup>.

Vale trazer luz novamente à disputa entre Francisco Campos e Gustavo Capanema. Para Campos a educação era uma questão chave para a difusão dos ideais do Estado Novo. Ele criticava que até então a pasta vinha sendo conduzida com fundo liberal e que o atual ministro, Capanema, não poderia seguir o projeto político que se buscava fundar. Campos, inclusive, voltou sua atenção e esforço para por na pasta a figura de Plínio Salgado, com o qual vinha estabelecendo relação desde 1935 – era um contato não apenas entre dois personagens, mas entre o governo Vargas e a Ação Integralista Brasileira (AIB). A aproximação do governo com a AIB se findou pouco após o golpe de 10 de novembro de 1937. Capanema, que não possuía certeza sobre sua permanência como ministro, também agiu de forma a demonstrar sua capacidade de permanecer no cargo e para tanto buscou “reorientar a ação do Ministério de Educação e Saúde no sentido de sua adequação ao caráter fortemente centralizador e autoritário do novo regime” (HORTA, 2010, p. 32). Capanema se debruçou, a título de exemplo, em propostas como a nacionalização das escolas primárias estrangeiras, questão considerada de segurança nacional, e na formação e disciplinamento do corpo docente do ensino primário, dado que os professores deveriam cumprir a função de disciplinar, subordinar e enquadrar o alunado no pensamento do Estado.

Ainda valiam os ideais da Revolução de 1930, da construção da nacionalidade e da valorização da brasilidade. A atenção sobre a educação valeu até mesmo a preocupação do Ministro de Guerra, o general Eurico Gaspar Dutra. No jogo das estratégias, no Estado Novo, os militares buscavam políticas de *mobilização controlada* da população. Buscava-se o enraizamento do “espírito militar” – dos quais o próprio ministro destacava a disciplina, a hierarquia, a solidariedade, o culto ao civismo, a subordinação moral, o aperfeiçoamento físico – na população. Esse projeto não existiu sem resistência, que vieram de professores, educadores e publicistas. Outro motivo da intervenção do exército na política educacional era o de se construir barreiras

---

<sup>13</sup> Destacamos um trecho da dissertação de Iani Panait (2018, p. 117) sobre tal ponto: “Wendel Cintra (2013), em sua tese doutoral no IESP, abre um dilema para interpretar o fato de Campos chamar a Carta de 37 de ‘democrática’. Para o professor, ou era fruto de um discurso ideológico ou uma espécie de argumento tático para legitimar o Golpe do Estado Novo. Prefiro expandir esse espectro e observar essa postura de Campos - e também de Azevedo Amaral – como uma forma de disputar a opinião pública, de modo a constituir, politicamente, a forma na qual o interlocutor interpreta o conceito de democracia, afastando-se os liberais e aproximando-se dos autoritários”.

eficazes contra a propagação de ideologias consideradas perigosas à nacionalidade (BOMENY, 1999).

Voltava a ganhar força as críticas ao liberalismo, sob a argumentação, no campo da educação, de que conduziria a um individualismo desagregador, conflitivo. Buscava-se criar um Estado totalitário, a fim de se substituir o Estado liberal-democrático. No contexto europeu o totalitarismo também ganhava cada vez mais força e fazia-se crer que era em si um imperativo dos tempos modernos.

Nesse período buscou-se arregimentar militarmente a juventude. Surgiu então, de dentro do Ministério da Justiça, cujo ministro era Francisco Campos (de 1937 a 1942), o projeto de Organização Nacional da Juventude. A ideia era formar uma organização paramilitar, aos moldes do que se passava na Alemanha e na Itália. O projeto da Organização Nacional da Juventude fracassou com a entrada de Capanema em cena, propondo um movimento chamado Juventude Brasileira – que se formalizou através do Decreto-lei nº 2.072 de 2 de março de 1940.

Era forte a presença da Igreja Católica, inclusive boa parte das escolas privadas era confessional, e com o tempo as elites dirigentes perceberam que sem aliança com a Igreja Católica seus esforços institucionais correriam risco. Para Bomeny (1999)

Uma política ofensiva e agressiva do Estado contra a Igreja teria como consequência a reação da população em defesa de seu sentimento religioso e da liberdade de preservação da prática religiosa tão familiar. A habilidade consistia exatamente em preservar o projeto nacionalista não ferindo o ideário expansionista da Igreja católica (BOMENY, 1999, p. 161).

Já do lado da Igreja, se mostrava interessante manter relação pacífica com o Estado, dessa forma ela poderia influenciar em outras reformas em curso e ampliar seu espaço de atuação mais facilmente. A Reforma de 1937 tornou o Ensino Religioso facultativo novamente; ainda estava presente, embora menos forte do que na Constituição de 1934.

Capanema, pouco antes da reforma da educação em abril de 1942, recebera educadores de prestígio para obter deles pareceres acerca de tal reforma. São emblemáticos para o tema deste artigo os pareceres de representantes da Igreja Católica que se opõem à presença da disciplina Sociologia no Ensino Secundário. Vale trazer dois desses pareceres, presentes na obra de José Baía Horta (2010), o primeiro do padre jesuíta Arlindo Vieira:

A sociologia, introduzida na França, outrora, por fins sectários, não faz parte dos programas de ensino secundário da Europa. É matéria de um curso superior. Aqui, essa experiência no curso complementar foi desastrosa. Em quase todos os cursos de colégios leigos, essa disciplina se converteu em cátedra de propaganda subversiva. Disso temos pleno conhecimento, mediante as notas de aula que nos foram apresentadas por nossos antigos alunos e outros. Os pobres rapazes, sem maturidade intelectual para ajuizar do valor das doutrinas de mestres sem consciência, facilmente se deixam levar por essas tiradas de pura demagogia. Seria, pois, conveniente, suprimir essa disciplina do curso secundário (p. 38).

E o segundo, de Alceu Amoroso Lima, conselheiro de Capanema desde 1934: “Sugiro ainda, de modo veemente, a supressão da cadeira de *sociologia*, que em hipótese alguma, deve ser

cadeira do curso secundário e apenas do curso superior” (p. 39 – grifo do autor).

O grau de influência de tais personagens sobre Capanema não é possível mensurar, o que temos é que na Reforma da Educação de 1942, conhecida como Reforma Capanema, a disciplina Sociologia foi suprimida do ensino secundário.

## **Reforma Capanema e o fim da obrigatoriedade da Sociologia nas escolas**

A Sociologia na educação secundária seguia seu curso, tendendo mais para o objetivo de controle social (sua concepção conservadora) do que para a emancipação e formação crítica (MORAES, 2011, p. 367). A sua obrigatoriedade, tanto na escola secundária quanto na normal, se encerrou em 1942, com a Reforma Capanema. Essa Reforma redefiniu o ensino secundário, dividindo-o em dois segmentos: ginásial e colegial, com duração de 4 e 3 anos, respectivamente. O colegial, por sua vez, apresentava dois formatos que o estudante poderia escolher: o clássico, mais voltado para as humanidades, e o científico, mais voltado para as carreiras superiores técnico-científicas. A orientação era voltada para servir como cursos preparatórios para o ensino superior. Mas, não se perdia de vista a formação voltada para o sentido patriótico e a preocupação moral.

A Reforma Capanema transferiu a Sociologia dos cursos normal e secundário para a universidade. Foi uma Reforma “que logrou enfraquecer os debates acerca da modernização da sociedade brasileira por meio da educação” (SARANDY, 2007, p. 75). Segundo Flávio Sarandy (2007, p.73), a transferência da Sociologia de forma exclusiva para a universidade gerou um “insulamento academicista” da disciplina, que foi consolidado pelo regime militar pouco mais de duas décadas depois (a partir de 1964), afastando a Sociologia dos debates públicos e tentando – aqui Sarandy se apoia em Manuel Palácios da Cunha e Melo – encerrar os intelectuais na lógica carreirista da atividade intelectual acadêmica.

Amaury Moraes (2011, p. 364) nos propõe duas interpretações possíveis para a exclusão da Sociologia. A primeira, de cunho ideológico<sup>14</sup>, relacionada ao autoritarismo do governo de Vargas e a resistência frente as ciências modernas, por exemplo. A segunda, é a de que a Sociologia ainda não tinha ganhado legitimidade suficiente para figurar como uma ciência, logo, não cumpria os requisitos suficientes para se enquadrar seja no clássico seja no científico. Segundo Moraes:

---

<sup>14</sup>“Pela leitura do Decreto n. 4.244/1942, não fica clara a orientação político-ideológica da Reforma e somente a partir de certas observações – por exemplo, de Costa Pinto (1949) – fica-se com a impressão de que o caráter da exclusão da Sociologia do currículo secundário atendia a razões ideológicas. Mas é de se questionar se, de ambos os lados – os que são contra e os que são a favor da presença da Sociologia –, não há mesmo certo *parti-pris* ideológico ou no mínimo preconceitos recíprocos” (MORAES, 2011, p. 364).

[...] entendemos que a exclusão da Sociologia do currículo prende-se menos a preconceitos ideológicos e mais à indefinição do papel dessa disciplina no contexto de uma formação que se definia mais orgânica, resultado do estabelecimento de uma burocracia mais técnica e mais exigente ou convicta em relação à concepção de educação. De certa forma, pode-se dizer que os defensores da Sociologia não conseguiram convencer essa burocracia educacional quanto à necessidade de sua presença nos currículos [...] (MORAES, 2011, p. 365).

Sua posição questiona os argumentos de que a Sociologia seria incluída ou excluída do currículo conforme mais ou menos democrático o governo/regime em questão. Afinal, ela foi incluída num dos governos mais autoritários da Primeira República, o de Artur Bernardes (1922-1926), e excluída três meses após o regime de Vargas romper com o Eixo, em 1942. No mais, a disciplina não retornou quando do retorno de um período mais democrático (1946-1964).

Simone Meucci (2015) destaca que “é notável o fato de que o conhecimento sociológico escolar tenha se tornado dispensável exatamente no momento dos primeiros sinais de esgotamento do pacto que deu origem ao Estado Novo [...]” (MEUCCI, 2015, p. 254). A autora aponta ainda que devemos considerar que “a Sociologia escolar teve grande êxito relacionado à crise do pacto republicano e à aspiração por uma organização nacional antiliberal” e que “o esgotamento desses fundamentos logo nos primeiros anos da década de 1940 fez com que ela desaparecesse da escola” (*ibidem*).

Em diálogo com o exposto por Amaury Moraes sobre a saída da Sociologia do ensino secundário, Simone Meucci (2015) acrescenta:

Por isso, podemos ao menos formular a hipótese de que, nesse momento, a Sociologia se viu, paradoxalmente, objeto de representações contraditórias: por um lado, seu passado escolar a condenava pelo que tinha de antidemocrática, e, por outro, sua atualidade acadêmica reconhecia sua contribuição (não obstante difícil) para a democratização. Esse fenômeno pode ter favorecido para que não se constituíssem, no período, agentes capazes de protagonizar sua reintrodução no ensino secundário (MEUCCI, 2015, p. 255).

A Sociologia escolar hoje possui sentido diferente do período abordado neste artigo. Para Simone Meucci, a Sociologia escolar deixou de ser um projeto das elites, “que se apropriavam das escolas e monopolizavam ali uma explicação da vida social” e um “aparato discursivo de um regime autoritário” (MEUCCI, 2015, p. 258-259), para se tornar parte de “uma experiência democrática que, paulatinamente, delineia uma nova concepção curricular que pretende reconhecer novos agentes” (*ibidem*, p. 259). O que permite “rigorosamente dizer que a Sociologia é agora uma disciplina escolar nova” (*ibidem*). Isso pode ser visto através de quem são os atores sociais que lutaram pela obrigatoriedade da disciplina nos diferentes períodos.

## Considerações Finais

O esforço presente neste artigo em mapear os diversos interesses sobre a educação básica, destacando a implicância desses interesses sobre a disciplina Sociologia, se dá ainda com o

objetivo de melhor entender o tempo presente. Em contexto de Reforma Educacional se faz necessário buscar mapear as diferentes forças que agem não apenas para reestruturar o sistema educacional, mas também que agem sobre as disciplinas especificamente – estando as disciplinas que compõem as ciências humanas mais suscetíveis, posto o caráter mais direto de construção de narrativa sobre o mundo social. O passado é nosso aliado para compreender o presente.

Espera-se que os elementos abordados neste artigo ajudem a melhor compreender quais eram algumas das forças sociais que disputaram o campo educacional e a hegemonia da narrativa do mundo social – se utilizando largamente do Estado para obter tais fins. Com o tempo passado muitas das correlações de forças que vimos aqui foram modificadas, ganharam outra forma/roupagem ou são produtos mesmo de novos dilemas. Tivemos continuidades e rupturas, afinal, a sociedade possui caráter dinâmico, apesar da permanência de elementos inerentes a estrutura social brasileira. Mas permanece a disputa sobre/pela consciência da população, destacadamente da juventude. Para isso, são utilizadas diferentes estratégias, de conteúdos diversos, que podem muitas vezes convergir.

No período analisado neste artigo, vimos que a Sociologia foi disputada e constantemente se buscou instrumentalizá-la, principalmente por conta da falta de maturidade da disciplina. Hoje, já amadurecida, se tornou mais difícil a sua instrumentalização, o que pode gerar consequências – exclusão, “insulamento” na universidade, mudança no currículo, fim da obrigatoriedade, rotulação de disciplina aparelhada ideológica e/ou partidariamente etc –, ainda mais se se viver um avanço conservador e autoritário de grandes proporções – movimentos desse tipo normalmente buscam construir suas narrativas e silenciar (por maneiras diversas) as narrativas concorrentes. Isso mostra, em certo grau, o caráter de disciplina capaz de afetar as estruturas sociais (minimamente que seja), também mostra quais os interesses/projetos dos setores dominantes sobre a educação básica.

É importante destacar que a escola pública (de nível secundário, principalmente) veio e vêm sofrendo inúmeras modificações. Ela já não é mais o lugar das elites e vive as consequências de sua popularização. O currículo escolar, as exigências sobre a formação dos professores, o seu próprio objetivo, também vêm se modificando e estão em disputa. Como vimos, tais disputas não chegam a ser novidade. Permanece, inclusive, a assimetria na correlação de forças, sendo as mudanças realizadas verticalmente, de cima para baixo, apesar de um crescente de organizações de profissionais da educação em associações, sindicatos e outras formas de organização coletiva nas últimas décadas – a atuação dos estudantes e de outras coletividades que tensionam pela ampliação da democracia deve ser destacada também. Faz-se, então, de profunda importância que tenhamos mobilizações diversas a fim de reduzir a assimetria nessa disputa e, quem sabe, construir as mudanças de baixo para cima.



## Referências

ALVES, Eva Maria; COSTA, Patrícia Rosalba. Aspectos históricos da cadeira de sociologia nos estudos secundários (1892-1925). Em: Revista brasileira de história da educação, nº 12, pp. 31-52, jul./dez. 2006.

AZEVEDO, Nara; FERREIRA, Luiz Otávio. Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940. Em: Cadernos Pagu (27), pp. 213-254, jul./dez. 2006.

BOMENY, Helena; SCHWARTZMAN, Simon; COSTA, Vanda. Tempos de Capanema. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, pp: 53-68, 2000.

BOMENY, Helena. Três decretos e um ministério: a propósito da educação no Estado Novo. Em: Repensando o Estado Novo. Organizadora: Dulce Pandolfi. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, pp: 137-166, 1999.

\_\_\_\_\_. Moral, bons costumes e limites à participação cívica. Em: Desigualdade & Diversidade – Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio, nº 9, ago/dez, pp. 181-192, 2011.

BOURDIEU, Pierre. Sobre o Estado: Cursos no Collège de France (1989-92). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BRASIL. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Districto Federal. Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 de Junho de 2018.

CAMPOS, Francisco. O Estado Nacional: sua estrutura, seu conteúdo ideológico. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, pp. 11-70, 2001.

CIGALES, Marcelo. O Ensino da Sociologia no Brasil: Perspectivas de análise a partir da História das Disciplinas Escolares. Em: Revista Café com Sociologia, vol. 03, nº01, pp. 49-67, 2014.

CRUZ, Mariléia. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, pp: 21-34, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. Sintonia oscilante: religião, moral e civismo no Brasil - 1931/1997. Em: Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, pp. 285-302, maio/ago. 2007.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. Em: Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 2, pp. 185-191, maio/ago. 2009.

GOMES, Marcela Moraes. A circulação internacional de Delgado de Carvalho e a construção da disciplina de História (1930-1945). Dissertação (mestrado) - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), Programa de Pós-Graduação em História,

Política e Bens Culturais. Rio de Janeiro, pp. 13-42, maio de 2016.

GUELFY, Wanirley Pedroso. A sociologia como disciplina escolar no ensino secundário brasileiro: 1925-1942. Dissertação (mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, pp: 57-95, 2001.

HANDEFAS, Anitra; SOUZA, Aline; FRANÇA, Thays. A trajetória de institucionalização da Sociologia na Educação Básica no Rio de Janeiro. Em: Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Rio de Janeiro. Organizado por André de Figueiredo, Luiz Fernandes de Oliveira e Nalayne Mendonça Pinto. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, pp. 83-95, 2012.

HORTA, José Silvério Baia. Gustavo Capanema. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MEUCCI, Simone. Os primeiros manuais didáticos de sociologia no Brasil. Em: Estudos de Sociologia, v.6, n.10, pp. 121-158, 2001.

\_\_\_\_\_. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, Vol. 51, nº 3, pp. 251-260, setembro/dezembro 2015.

MICELI, Sérgio. Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil (1920-1945). Rio de Janeiro, DIFEL/Difusão Editorial S.A., 1979.

MONTEZ, Gabriela. Formando o Cidadão e Construindo o Brasil: a socialização política nos manuais de Educação Moral e Cívica e de Sociologia. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pp. 10-131, 2015.

MORAES, Amaury. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. Em: Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, pp. 359-382, set.-dez. 2011.

PANAIT, Iani. “Democracia”, “Autoridade” e “Educação”: A construção do pensamento político-jurídico de Francisco Campos e a Constituição de 1937. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da PUC-Rio, 2018.

SANTOS, Mário Bispo dos. A sociologia no contexto das Reformas do ensino médio. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org). Sociologia e ensino em debate. Ijuí: Ed. Unijuí, pp. 131-180, 2004.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. O debate acerca do Ensino de Sociologia no Secundário, entre as décadas de 1930 e 1950. Ciência e Modernidade no Pensamento Educacional Brasileiro. Em: Revista Mediações, Londrina, v. 12, nº 01, pp. 67-92, Jan/Jun. 2007.

SEKI, Ariella Lúcia Sachertt; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A Disciplina de Instrução Moral e Cívica na Reforma Educacional de Benjamin Constante de 1890. Trabalho apresentado na VIII jornada do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2008. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada8/trabalhos\\_eixos.html#1](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada8/trabalhos_eixos.html#1)> . Acesso em: 14 de junho de 2018.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. Em: História da

Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Pp. 65-78. 2005.

VENANCIO FILHO, Alberto. O liberalismo nos Pareces de Educação de Rui Barbosa. Em: Estudos Avançados 21 (61), pp. 267-276, 2007.

Recebido em: 28 de setembro de 2018

Aceito em: 06 de dezembro de 2018

#### **COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO**

RODRIGUES, Renan de Oliveira. Mapeando velhos interesses sobre a educação escolar através da história da disciplina Sociologia: dos pareceres de Rui Barbosa (1882-83) à Reforma Capanema (1942). Revista Cadernos da CABECS, vol. 02, n. 02, p. 9-30, 2018.



## AS LUTAS PELA PRESENÇA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NO RIO DE JANEIRO EM TRÊS MOMENTOS: RETORNO, OFERTA E PERMANÊNCIA

GUSTAVO CRAVO DE AZEVEDO<sup>1</sup>  
BRUNA LUCILA DE GOIS DOS ANJOS<sup>2</sup>  
BEATRIZ MUNIZ GESTEIRA<sup>3</sup>

### RESUMO

Dentro da perspectiva da História da disciplina Sociologia no ensino médio, o artigo tem como objetivo principal mostrar diferentes momentos da luta e dos atores responsáveis pela presença da Sociologia nesta etapa de ensino. A partir de entrevistas realizadas e de revisão de literatura, apresentaremos a implementação da disciplina no estado do Rio de Janeiro e seus atuais desafios, como a luta pela presença da disciplina no estado e o empenho dos professores da rede pública estadual na bandeira “nenhuma disciplina com menos de dois tempos”. Exporemos, também, o processo de retorno da Sociologia em âmbito federal trazendo trechos de entrevistas realizadas com Padre Roque Zimmerman e com Ribamar Alves, personagens que, quando deputados, foram importantes porque propuseram os dois projetos de lei no Congresso Nacional. Por último, através da análise de elementos da Lei da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular, o artigo expõe cenários possíveis para que os estados brasileiros usem de suas prerrogativas e de sua autonomia no campo educacional para manter a Sociologia no ensino médio.

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia. Rio de Janeiro. Brasil. Lutas.

### THE STRUGGLES FOR THE PRESENCE OF SOCIOLOGY IN HIGH SCHOOL IN RIO DE JANEIRO IN THREE MOMENTS: RETURN, OFFER AND CONTINUITY

<sup>1</sup> Doutorando em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. E-mail: [gustavo\\_cravo@hotmail.com](mailto:gustavo_cravo@hotmail.com)

<sup>2</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: [brunalucila@gmail.com](mailto:brunalucila@gmail.com)

<sup>3</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: [beatriz\\_gesteira@yahoo.com.br](mailto:beatriz_gesteira@yahoo.com.br)

## ABSTRACT

Within the perspective of the history of the discipline Sociology in high school, the article aims to show different moments of the struggle and the actors responsible for the presence of Sociology in this stage of teaching. Based on interviews and literature review, we present the implementation of the discipline in the state of Rio de Janeiro and its current challenges, such as the struggle for the presence of the subject in the state and the commitment of the state public school teachers on the banner "no discipline with less than two times. We also expose the process of return of Sociology at the federal level, problematizing the meaning of the term citizenship, conductor of the debate in many moments, and bringing excerpts from interviews with Priest Roque Zimmerman and Ribamar Alves, characters who, as deputies, were important because they proposed the two bills in the National Congress. Finally, through the analysis of elements of the Law of Reform of High School and the National Curricular Common Base, the article exposes possible scenarios for the Brazilian states to use their prerogatives and their autonomy in the educational field to maintain Sociology in high school.

**Keywords:** Teaching of Sociology. Rio de Janeiro. Brazil. Struggles.

## Introdução

Segundo Azevedo (2014) e Mattos (2015), desde meados dos anos 1980, a Sociologia vem sendo reinserida na grade curricular do ensino médio nos estados. Em 2008, a disciplina teve sua presença garantida nacionalmente com a aprovação da Lei N° 11.684, de 2 de junho de 2008 (BRASIL, 2008) incluindo a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. A sua aprovação ocorreu após a tramitação de dois projetos de lei – PL N° 3178/1997 (BRASIL, 1997) e PL N° 1641/2003 (BRASIL, 2003) – no Congresso Nacional por onze anos, o que gerou um amplo e rico debate<sup>4</sup>. Olhando sob uma perspectiva histórica, algumas questões mudaram desde então e dentre elas, destaca-se o crescimento das pesquisas na área, gerando inclusive encontros nacionais e regionais sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica<sup>5</sup>.

Considerando tal contexto, este artigo tem por objetivo primeiramente apresentar o caminho que a disciplina percorreu até se tornar obrigatória incluindo os processos de luta impetrados em âmbito federal e no estado do Rio de Janeiro. A escolha se deu porque uma das pesquisas que deu origem a este artigo concentrou-se, com destaque, nesse estado e as outras duas buscaram observar as movimentações em caráter nacional. Em segundo lugar,

<sup>4</sup> O primeiro projeto foi de autoria do deputado Padre Roque Zimmerman (PT/PR) e o segundo de autoria do deputado Ribamar Alves (PSB/MA). Ambos os projetos propunham a inclusão da Sociologia e da Filosofia como disciplinas obrigatórias no ensino médio.

<sup>5</sup> Citamos aqui quatro exemplos de encontros sobre Sociologia no ensino médio. O Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) já possui 4 edições e foi realizado em diferentes localidades no país. Além do encontro nacional, temos conhecimento também do Encontro Estadual de Ensino de Sociologia (ENSOC), na cidade do Rio de Janeiro; do Encontro Regional de Ensino de Sociologia e de Filosofia, organizado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); e do I Encontro Alagoano de Ensino de Ciências Sociais/Sociologia, realizado na cidade de Maceió. Possivelmente, exista um maior número de encontros pelo país.

apresentaremos os significados a ela atribuídos e, por último, os caminhos possíveis que se desenharão após a aprovação da reforma do ensino médio. Desta análise também constará o cenário de reações que se estabeleceu após a aprovação da Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) – lei da reforma do ensino médio - e a divulgação da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017. Importante dizer que a aprovação da Reforma do Ensino Médio foi uma das primeiras ações do governo do Presidente Michel Temer, quando a correlação de forças era muito favorável a ele e que houve forte reação de atores do campo educacional, conforme a terceira seção do artigo irá abordar com maiores detalhes.

## **1. A luta pela inclusão da Sociologia na Educação Básica e os significados atribuídos à disciplina**

A luta pela obrigatoriedade nacional da Sociologia como disciplina na Educação Básica ganha força após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996. Seu artigo 36 fazia menção ao “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Tal formulação deu margem a duas interpretações, a saber, uma que defendia a inclusão da disciplina no currículo e outra que entendia que deveria ser incluída por meio da transversalidade, ou seja, tendo seu conteúdo tratado por outras disciplinas. Essa última concepção não satisfaz os defensores da disciplina, uma vez que faz referências aos conhecimentos da disciplina e não à disciplina em si. Com isso, no fim dos anos de 1990, setores mobilizados, como as associações profissionais de sociólogos, as universidades e acadêmicos das Ciências Sociais e da Filosofia adotaram outras estratégias e, entre elas, buscaram apoio político no Congresso Nacional.

Nesse processo, destacam-se dois projetos de lei apresentados por dois deputados federais: o primeiro foi o Projeto de Lei Nº 3178/1997 (BRASIL, 1997) do deputado Padre Roque Zimmermann, do Partido dos Trabalhadores (PT/PR), que não logrou êxito por conta do veto presidencial em 2001<sup>6</sup>. Posteriormente a luta alcançou êxito com novo Projeto de Lei Nº 1.641/2003 (BRASIL, 2003), do deputado Ribamar Alves, do Partido Socialista Brasileiro (PSB/MA), que iniciou a tramitação em 2003 e teve sua promulgação em 2008 com a Lei Nº

---

<sup>6</sup> O Projeto de Lei foi vetado integralmente pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em seu segundo mandato no documento Razões do Veto ([http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/Mensagem\\_Veto/2001/Mv1446-01.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2001/Mv1446-01.htm) -Mensagem 1.073). Acesso em 13/07/2018. Constam motivos técnicos, como a falta de profissionais e cursos de formação de licenciados em Sociologia e Filosofia e ônus aos cofres públicos com a criação de novos cargos de professores.

11.684/2008 (BRASIL, 2008) que alterou o artigo 36 da LDBEN, estabelecendo a obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia em todas as séries do ensino médio<sup>7</sup>.

A Sociologia ficou marcada pela alcunha de “formadora de cidadãos” no texto da LDBEN, juntamente com a Filosofia. A partir de então, as discussões em torno da inclusão obrigatória da disciplina giraram em torno da máxima “formação do cidadão”, discurso bastante empregado no jargão popular e nas discussões em plenária no Congresso Nacional. Isso nos leva à necessidade de compreender no que consistiram os projetos que objetivaram incluir a Sociologia no ensino médio e o que seus autores entendiam por formação para a cidadania<sup>8</sup>.

Ao ler os projetos de leis, não encontramos no primeiro projeto, N.º. 3.178/1997, referência à formação para a cidadania, nem às características do cidadão que a Sociologia poderia formar. Esse primeiro texto é bastante sucinto e se ocupa mais em defender que a Sociologia e a Filosofia deveriam ser incluídas como disciplinas e não sob a forma de conteúdos transversais, como se interpretou o texto da LDBEN e defendeu o Ministério da Educação (MEC).

Os principais argumentos, no texto do PL e na entrevista do ex-deputado Padre Roque, sustentam a importância de romper com a formação tecnicista e promover uma formação humanista:

A inclusão da sociologia e da filosofia no currículo do ensino médio representa uma medida necessária para a consolidação da base humanista no que se refere aos conhecimentos adquiridos pelos educandos. (BRASIL, 1997).

O projeto abre um grande espaço para citar o professor de Filosofia Franklin Leopoldo e Silva e sua defesa, pautada principalmente na Filosofia e na função da escola como socializadora. Considera certos aspectos essenciais na socialização:

A filosofia tem uma função de articulação do indivíduo enquanto personagem social, se entendermos que o autêntico processo de socialização requer a consciência e o reconhecimento da identidade social e uma compreensão crítica da relação homem-mundo (BRASIL,1997)

Seu texto não fala da cidadania, porém menciona a compreensão crítica da realidade que aparece em diversos argumentos como par ou parte da cidadania. Ao fim, o PL se refere à Filosofia observando que o texto valeria *mutatis mutandis* também para a disciplina Sociologia.

O segundo Projeto de Lei N.º 1.641/2003 (BRASIL, 2003), também não se apoia no discurso sobre o cidadão e, mais uma vez, defende a necessidade de se criarem as disciplinas, pois

<sup>7</sup> Para entender melhor a tramitação dos dois projetos de lei conferir a dissertação de Azevedo (2014) e Gesteira (2016).

<sup>8</sup> Os principais argumentos elencados por Azevedo (2014) nos debates do Congresso Nacional foram: (1) fortalecimento da cidadania; (2) formação crítica – no sentido da Sociologia contribuir para a análise da realidade e a Filosofia para a reflexão; (3) formação para o trabalho; (4) protagonismo dos jovens como agentes transformadores da realidade; (5) a justificativa da Sociologia e da Filosofia como disciplinas com conteúdo próprio, como ciências, que possuem contribuições aos jovens e ao ensino médio – argumento que apareceu com menor frequência, Os argumentos contrários seguiam a posição do governo federal, que gerou o veto.

teriam conhecimentos e formas de serem ensinadas que não seriam contempladas por professores não formados para esse propósito. Em sua conclusão, o PL considera que a inclusão das disciplinas, mencionando apenas a Filosofia, se justificava naquele momento “para propiciar a análise e compreensão de problemas, envolvendo questões emergentes da diversidade dos contextos” (BRASIL, 2003, p. 5), pois:

Vivemos num cenário que proporciona choques e tensionamentos que incidem rapidamente sobre fatos sociais, políticos, históricos, econômicos e que clamam por uma compreensão que somente a filosofia pode proporcionar à altura (BRASIL, 2003, p. 5).

A formação para a cidadania, apesar de não haver menção ao que se entende pelo conceito, seria realizada pela Sociologia em diversos momentos e está acompanhada dessa suposta capacidade de atuação na realidade. Roque Zimmermann apresenta como os principais argumentos favoráveis levantados na tramitação do primeiro PL “a volta à reflexão, a volta à dimensão humana, à dimensão social, à dimensão crítica”. (GESTEIRA, ZIMMERMANN, 2015, p. 72).

O autor do segundo PL, Ribamar Alves, declarou que sua preocupação acerca da formação dos jovens incluía aspectos de reflexão sobre a realidade:

A convivência no dia a dia da minha cidade, que tem uma população que chega a 15 mil pessoas, o número de jovens que haviam sido destruídos pela vida, nas drogas, prostituição, marginalidade, sem nenhum conhecimento de si, do eu, sem formação sociológica, vamos dar a oportunidade de ser, de que ele tenha pelo menos o conhecimento básico do que está fazendo. Como médico vi isso durante muito tempo em minha cidade, eu mesmo como médico, não possuo formação social nem filosófica, só aprendi medicina e cardiologia. E o homem, o cidadão, a pessoa, onde é que ficam? (GESTEIRA, ALVES, 2016, p. 72)

As justificativas, defesas e formulações dos deputados sobre a introdução da Sociologia na Educação Básica giram em torno de significados que ajudam a compreender o que se entende por formação para a cidadania. Segundo o exposto, aparece tanto como o conhecimento e exercício dos direitos e deveres, quanto como inserção na vida política, no sentido de participação ativa, e na modificação da própria realidade. Essas habilidades seriam fruto do conhecimento sobre a realidade e desenvolvimento de um “senso crítico”.

Monteiro (2018) ao se referir à Educação Moral e Cívica (EMC), disciplina muito representativa do período da ditadura militar, traz que há uma percepção da cidadania em disputa e que existe no imaginário social a percepção de que ser cidadão é ter conhecimento das leis que regem o Brasil ou ainda possuir um espírito nacionalista e patriótico. A autora descreve que entre 2007 e 2017 foram apresentados 44 Projetos de Lei propondo o retorno da Educação Moral e Cívica e/ou de derivações parecidas, o que permite a compreensão de que esse é um desejo de parcela da população (MONTEIRO, 2018, p. 138). Ela afirma que a ética entrou para os



currículos brasileiros na época com o nome de moral para substituir a religião<sup>9</sup>. E que estão em disputa na sociedade os conceitos de ética, moral, civismo e cidadania, assim como a percepção dos jovens como interessados – ou desinteressados – em matéria de política e participação social. Sobre o tema:

Os conceitos de ética, moral, civismo e cidadania, como vimos, têm sido extensamente disputados. De um lado estão aqueles que, como anteriormente se pautava a Igreja Católica na “crise dos valores”, defendem uma perspectiva de ensino de um determinado tipo de comportamento na sociedade, ligado à ordem, à disciplina e à manutenção do status quo, que podem se relacionar mais ou menos às visões religiosas dos legisladores. De outro, há uma disputa de tais conceitos a partir de uma perspectiva da Democracia, significando não só o cumprimento dos direitos, como também o incentivo, especialmente dos jovens, à participação ativa na sociedade, começando inclusive pela escola. A passagem de uma ética e moral religiosas para seus correlatos democráticos não é dada e ainda está em curso na medida em que a sociedade brasileira se seculariza. (MONTEIRO, 2018, p. 139).

Moraes (2009) explora em sua dissertação a tensão criada no campo sociológico a partir da suposta relação direta entre conhecimentos de Sociologia e o exercício da cidadania. Para o autor, a interpretação do texto da LDBEN criou a possibilidade de estabelecer o objetivo do ensino de Sociologia enquanto disciplina instrumental para resolver um problema social. A tensão está na redefinição do papel da própria Sociologia: “uma ciência com potencialidades para explicar a realidade social se transformou numa ciência para resolver um problema social, a falta (ou suposta falta) do exercício da cidadania”. (MORAES, 2009, p. 13). Em outras palavras, o problema da cidadania passa ser considerado um problema social e não um problema sociológico. Ele explica que a confusão está em embaralhar objetivos gerais da educação previstos na LDBEN – como a formação para a cidadania – com os objetivos específicos das disciplinas. Segundo o autor, os conhecimentos da Sociologia apresentam relação direta entre o objetivo específico da disciplina e objetivo geral da educação devido à natureza de seu objeto, as relações sociais. Dentro da construção de uma disciplina específica no ensino médio, a cidadania deve ser no máximo um tema, e, como outros temas, fazer uso do olhar sociológico a partir de metodologias, teorias e conceitos. É diferente de tomar a cidadania como um objetivo a ser alcançado.

Moraes (2009) parte para compreender com maior detalhamento o contexto em que houve a movimentação para o retorno da Sociologia no ensino médio, as duas últimas décadas do século XX. Ele aponta alguns fatores importantes como a mudança na noção de cidadania, o que significou que ao lado da cidadania baseada em direitos e deveres surgiram demandas culturais e identitárias, estas últimas provocadas em grande parte pelos movimentos sociais feministas, de

---

<sup>9</sup> A Educação Moral e Cívica se tornou obrigatória nos currículos das escolas através do Decreto-Lei N° 869, em 12 de setembro de 1969. Em 1993, a Lei N° 8.663, revoga a obrigatoriedade.

negras e negros, movimentos de acesso à terra, dentre outros. A dissertação também comenta do momento de redemocratização cujo maior marco é a Constituição Federal de 1988, da influência da teoria do multiculturalismo no período e também das mudanças na noção de ensino, agora mais comprometidas com as transformações sociais.

A partir da década de 1980, surgiram duas novas tendências na educação - a Pedagogia Libertadora e Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos – e, com isso, e a educação passou a ter como foco a inclusão social, aqui entendida enquanto participação social e política (MORAES, 2009). Importante refletir que é nesta conjuntura educacional com a presença de tendências de cunho progressista, voltadas para os interesses da maioria da população, que recomeçou a luta pela institucionalização do ensino de Sociologia.

É muito importante ressaltar que a inclusão da disciplina foi resultado de lutas encabeçadas por movimentos sociais organizados (OLIVEIRA, JARDIM, 2009). Uma disputa que carregou consigo a expectativa do rompimento com as características do período ditatorial civil-militar e a construção de uma sociedade embasada em valores democráticos que poderiam ser conquistados por meio da educação escolar e do conhecimento de disciplinas como Sociologia e Filosofia.

Com base nos pontos acima levantados, vamos apresentar a trajetória da disciplina na Educação Básica no estado do Rio de Janeiro e as disputas que se desenvolveram desde a sua inclusão no currículo estadual das escolas públicas e privadas no fim da década de 1980.

## **2. A disciplina Sociologia na Rede Estadual do Rio de Janeiro: uma constante luta por sua efetiva inserção nas escolas**

O retorno da Sociologia como disciplina escolar no estado do Rio de Janeiro remonta à democratização e à promulgação da Constituição Estadual em 5 de outubro de 1989. A campanha pela reintrodução da disciplina no estado teria, neste contexto, participação de setores de profissionais da Educação Básica, além de universitários – especialmente estudantes, a adesão de intelectuais era isolada – congregados na Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro (APSERJ) e outras associações da sociedade civil<sup>10</sup>.

Na ocasião redigiu-se um manifesto, no fim do ano de 1988, a favor da introdução da disciplina nas escolas públicas estaduais, o qual angariou 3.060 assinaturas<sup>11</sup>, além do apoio de

<sup>10</sup> Conforme indicação de Pereira (2013), as associações foram importantes neste processo. Destaque-se a Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional (FASE), o Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) e o Centro de Estudos e Pesquisas da Baixada Fluminense (CEPEBA).

<sup>11</sup> O recolhimento de assinaturas se deu nos cursos de Ciências Sociais e também em campanhas nas ruas da cidade (BARROS, 1998).

inúmeros parlamentares (CONTERATO, 2009). O projeto fora apresentado pelo então deputado estadual do Partido Democrático Trabalhista (PDT), Acácio Caldeira, e teve consenso para aprovação (HANDFAS et al, 2012; CONTERATO, 1989). Oliveira e Jardim (2009) citam como principal causa desta mobilização dos anos de 1980 o aumento no número de pessoas formadas em Ciências Sociais no estado nos de anos 1970.

Tal retorno expressava o contexto de reconhecimento da Sociologia como disciplina escolar nas escolas públicas e particulares do estado, porém a legislação submetida na Constituição Estadual, não previa prazos e normas de adição da disciplina nos currículos escolares. Não foi definido sequer tempos de aula e em quais séries seria colocada. Muitas escolas, especialmente da rede privada, a incluíram somente na parte diversificada do currículo ou sequer a inseriram no rol dos estudos.

O primeiro concurso para professores de Sociologia da rede estadual de educação foi aberto em 1990 com 313 vagas (HANDFAS et al, 2012). Porém, a sua inserção foi lenta e só começou a ocorrer de maneira mais frequente na grade curricular das escolas públicas após a aprovação da LDBEN em 1996 e de todos os documentos oficiais que contemplavam a Sociologia na área de Ciências Humanas<sup>12</sup>.

De maneira gradual foi sendo implementada ao longo da década de 1990 e no início dos anos 2000<sup>13</sup> de modo que figurava com dois tempos em uma das séries do ensino médio, a depender da escola, sem uma regulamentação para tal. No ano de 2005 a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) iniciou a elaboração de propostas curriculares para todas as disciplinas, documento chamado de Reorientação Curricular, incluindo Sociologia que foi divulgada nas escolas em 2006. (RIO DE JANEIRO, 2005).

Somente em dezembro de 2006, após a deliberação do Conselho Nacional de Educação (CNE) que recomendava a sua obrigatoriedade, o Conselho Estadual do Rio de Janeiro (CEE-RJ) instituiu a data de janeiro de 2008 como prazo final para a implementação da Sociologia nas escolas públicas e privadas do estado (RIO DE JANEIRO, 2006). Porém, em março do mesmo ano, este conselho emitiu o Parecer CEE nº 033/2006, de 22 de março de 2006 (RIO DE JANEIRO, 2006) de aproveitamento de docentes de outras áreas para ministrar a disciplina, com a justificativa de que não tinham docentes suficientes formados na área (CONTERATO, 2009).

Antes da promulgação da lei da obrigatoriedade, Lei Nº 11.684/2008 (BRASIL, 2008), a Sociologia contava com somente dois tempos semanais<sup>14</sup> em uma das séries do ensino médio,

<sup>12</sup> Mais indicadores sobre a história da inserção da Sociologia no currículo do estado, nos anos de 1990, podem ser conferidos em ANJOS (2016).

<sup>13</sup> Dois concursos públicos para professores de Sociologia foram realizados neste período, o primeiro em 1997 e o segundo em 2004. (HANDFAS et al, 2012)

<sup>14</sup> No estado do Rio de Janeiro, nos referimos a duas horas-aula como dois tempos semanais.

dependendo da grade curricular utilizada em cada ano. Em 2010, começou a figurar com um tempo semanal na primeira série e dois tempos na segunda e terceira séries de acordo com a Resolução da SEEDUC n.º 4.359, de 19 de outubro de 2009 (RIO DE JANEIRO, 2009).

Houve a redução para um tempo semanal na segunda série a partir de 2012, segundo a Resolução SEEDUC, n.º 4.746, de 30 de novembro de 2011 (RIO DE JANEIRO, 2011). O Secretário de Estado da Educação à época, Wilson Risolia, em Audiência Pública realizada na Assembleia Legislativa do estado (12/11/2012)<sup>15</sup>, justificou a redução da carga horária em favor de oferecer mais espaço na formação no ensino médio regular para atividades de reforço escolar em Matemática e Língua Portuguesa. Esta é mais uma das muitas medidas que tiveram como objetivo melhorar estatisticamente o desempenho dos estudantes nas avaliações externas e elevar a posição do Estado do Rio de Janeiro no ranqueamento do Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB), criado como referência para avaliações padronizadas nacionais a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Desde 2012, portanto, após a diminuição da carga horária de Filosofia e Sociologia no Estado do Rio de Janeiro, professores destas disciplinas começaram a se movimentar para reverter este quadro, organizando-se via Sindicato de Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ). Neste ano, foram realizadas diversas reuniões de professores para discutir os problemas da matriz curricular imposta pela Secretaria de Educação do Rio de Janeiro. A posição de repúdio à diminuição da carga horária de Filosofia e Sociologia foi levada a diversos espaços de debate<sup>16</sup> e acabou sendo incorporada à pauta de reivindicações do SEPE-RJ. Contudo, não houve êxito na reversão da matriz curricular em vigor.

Em 2013, por conta de inúmeras reformas na rede estadual, com o fechamento de turmas e escolas, muitos professores de Sociologia e Filosofia foram obrigados a lecionar em diversos colégios para completar suas cargas horárias de trabalho, que é de dezesseis horas semanais sendo doze destas em sala de aula, diante da limitação de tempos das disciplinas<sup>17</sup>. Neste contexto, o movimento de professores no Estado do Rio de Janeiro iniciou uma campanha por “nenhuma disciplina com menos de dois tempos de aula”. A ideia era defender o aumento da carga horária das duas disciplinas e incorporar a demanda dos professores de Língua Estrangeira, então optativa, e Artes, cujas cargas eram reduzidas. A campanha foi aprovada em diversos fóruns

<sup>15</sup> As atas estão disponíveis no sítio eletrônico:

<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/compcom.nsf/e36c0566701326d503256810007413ca/915dd7990010764b83257b0b0068229e?OpenDocument&Highlight=0,SOCIOLOGIA>. Acesso em 13/07/2018.

<sup>16</sup> Espaços acadêmicos, políticos e pedagógicos, tais como Encontro Estadual de Professores de Filosofia, organizados pela Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), Encontro Estadual de Ensino de Sociologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e audiência pública da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ) em 14 de novembro de 2012.

<sup>17</sup> Há relatos de casos mais extremos em que o docente foi alocado em até seis colégios.

deliberativos do sindicato e se tornou a partir daí uma importante pauta do movimento de luta dos educadores do estado.

A campanha por “nenhuma disciplina com menos de dois tempos de aula por semana” continuou a ser promovida nos anos seguintes – 2014 e 2015 – sem muito sucesso nas investidas de mudança da matriz curricular para contemplar a pauta dos educadores, mesmo com a mudança de Secretário em 2015, sendo o professor de Sociologia Antônio Neto a ocupar a pasta. Foram realizadas diversas reuniões de um grupo de trabalho composto por representantes do governo e o sindicato dos profissionais da educação, inclusive com a apresentação de uma matriz curricular que garantia dois tempos de aulas para todas as disciplinas: Filosofia, Sociologia, Língua Estrangeira e Artes.

Ainda em 2015, como resposta à investida do grupo de professores, o então Secretário de Educação, Antônio Neto, se comprometeu a estudar a viabilidade de implantação da matriz apresentada. Entretanto, houve a manutenção para o ano de 2016 da grade curricular implantada em 2012, mesmo sendo admitido publicamente o problema da escassez de tempos para as referidas disciplinas e suas consequências negativas no que diz respeito à condição de trabalho e qualidade pedagógica.

Depois deste intenso movimento de luta dos professores de Sociologia e Filosofia, juntamente com o movimento estudantil que ocupou as escolas estaduais em 2016 – a elevação dos tempos semanais destas disciplinas constava de sua pauta –, conseguiram o aumento da sua carga horária para 2017, entrando em voga no primeiro ano do ensino médio. A previsão, caso não haja alterações fruto das mudanças que vem acontecendo no ensino médio, é que os demais anos do ensino regular aumentarão em 2018 e 2019 respectivamente, segundo a própria secretaria de educação.

Tal processo aconteceu em maio de 2016 quando não havia notícias sobre a proposta de “Reforma do Ensino Médio” apresentada em setembro de 2016, sob a forma de Medida Provisória, N.º 746, de 22 setembro de 2016 (BRASIL, 2016), expedida de forma autoritária diretamente pelo Presidente da República, Michel Temer. Esta MP, convertida na Lei N.º 13.415/2017 (BRASIL, 2017) indica a retirada destas disciplinas dos currículos escolares na parte comum. Apesar disto, o atual Secretário de Educação, Wagner Victor, se comprometeu em duas ocasiões, por meio de notas à imprensa (ALVIM, 2016; O DIA, 2016), com a manutenção das suas cargas horárias, contrariando o apontado na legislação federal. As nuances da reforma do ensino médio e o ensino de Sociologia serão apresentados com mais profundidade na próxima seção.

### **3. Reforma do Ensino Médio e apontamentos sobre a situação da disciplina Sociologia**

O governo federal, encabeçado pela figura do atual presidente Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), recebeu muitas críticas por tratar de um tema tão relevante para a sociedade no formato de uma Medida Provisória em 2016. Vale o indicativo aqui do uso do discurso de urgência para justificar a aprovação muito rápida dessa reforma. A principal crítica refere-se ao fato de a reforma ter sido realizada sem consulta prévia a setores da sociedade importantes nessa discussão, como as associações científicas com disciplinas presentes no ensino médio e os sindicatos dos profissionais da educação. A MP tramitou logo nos primeiros meses do governo, momento no qual o jogo de forças era extremamente desfavorável para pessoas comprometidas com o campo da Educação dentro do assim chamado escopo progressista. Em outras palavras, naquele momento, o governo Temer possivelmente aprovaria boa parte das medidas que desejasse.

Cravo e Reis (2017) buscaram mapear as pessoas, entidades e organizações que se manifestaram publicamente sobre a presença da Sociologia e da Filosofia no ensino médio durante o período de tramitação da MP 746/2016 (BRASIL, 2016) até que se transformasse na Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Trazem que diversos departamentos, instituições e associações científicas, de classe ou sindical, vêm lançando dezenas de manifestos públicos. Entre eles citamos: (1) Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, assinado por entidades do campo educacional como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), dentre outras; (2) Nota Pública da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS); (3) Manifesto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Filosofia (ANPOF); (4) Nota de Repúdio do Sindicato dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN); (5) União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES); (6) todo o conjunto de ações e o esforço realizado pela Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS). Os autores apontam que o debate em defesa das disciplinas vem se empreendendo fora dos campos da Sociologia e da Filosofia e envolve várias entidades que são predominantemente ligadas ao setor de educação, mas que também articulam fora deste espectro, na maioria das vezes dentro de um viés político e/ou econômico. Concluem que documentos não escritos por membros das comunidades de cientistas sociais e filósofos, em geral, citam o papel crítico que as disciplinas podem contribuir ao ensino médio e que documentos escritos por membros destas comunidades concordam, ratificam a importância das disciplinas para o pensamento crítico e mobilizam outros argumentos científicos que justifiquem a contribuição das disciplinas para os jovens e também para o ensino médio

enquanto etapa da educação básica. Em comum, aparecem como argumentos a possibilidade de ambas as disciplinas dialogarem com a vida cotidiana dos jovens.

A Lei Federal N° 11.684/2008 (BRASIL/2008) garantiu a presença obrigatória da disciplina Sociologia em todo o ensino médio nacional, o que traz grandes desafios em relação à formação de professores nas licenciaturas, à produção de livros didáticos e de materiais didáticos em geral, à formulação de currículos, à formação continuada de docentes, à abordagem de temáticas da Antropologia, da Ciência Política e da Sociologia para milhões de estudantes que cursam esta etapa de ensino. A Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2017) traz o preocupante dado de que apenas 18,2% dos professores no país que lecionam a disciplina Sociologia no ensino médio possuem licenciatura em Ciências Sociais.

Desde seu retorno, a Sociologia vinha em um crescente em termos de consolidação. Houve conquistas em várias direções como: (1) o aumento das vagas de licenciatura em Ciências Sociais nas universidades públicas e privadas (D'ALECIO, 2016; BODART *et al*, 2017); (2) a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); (3) no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); (4) a criação do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO); (5) o expressivo aumento da produção acadêmica da área Ensino de Sociologia (HANDFAS e MAÇAIRA, 2012); (6) a organização de uma comunidade nacional de interessados através da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS); dentre outros. A Lei N° 13.415/2017 (BRASIL, 2017) trouxe que a Sociologia e a Filosofia ficaram inclusas como “estudos e práticas” a constar no ensino médio. A 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de formato transdisciplinar, sequer traz a presença das duas disciplinas enquanto “estudos e práticas”. Qual presença fica garantida por termos tão vagos? Há incertezas sobre como se dará a presença da disciplina Sociologia no ensino médio. Estamos certos em estar receosos?

A Lei N° 13.415/2017 (BRASIL, 2017) faz três grandes modificações no ensino médio nacional: (1) implementa as escolas de tempo integral; (2) altera a LDBEN em diversos pontos, dentre eles, estabelecendo que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos; (3) altera o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Em síntese, a reforma altera profundamente a organização do ensino médio. Ele deixa de ser composto por três séries e passa a ser composto por duas etapas, organizadas por percentuais da carga horária total na escola. De forma que 60% do tempo será utilizado para conteúdos comuns, obrigatórios a todos os alunos, e 40% para que o aluno escolha um dentre os cinco itinerários formativos sugeridos: (1) Linguagens; (2) Ciências da Natureza; (3) Ciências Humanas e Sociais; (4) Matemática e (5) Ensino Profissional. A MP coloca apenas as disciplinas

de Português, Matemática e Inglês como obrigatórias. A lei da reforma delega à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) as características específicas dos conteúdos a serem trabalhados, bem como o formato e disposição destes – se de maneira disciplinar ou não. Caberá, ainda, à BNCC, definir os conteúdos obrigatórios e o espaço optativo. Em entrevista concedida, Marcelo Burgos afirma que a Base não deve ser entendida como currículo e que não tem força de lei, o professor coloca o documento como um pacto interfederativo. Os estados devem contemplar as competências previstas para o ensino médio, mas da maneira que preferirem. Em outras palavras, os estados mantêm sua autonomia no campo educacional – guardadas as orientações nacionais, atualmente representadas pela BNCC – e possuem a prerrogativa de manter a Sociologia enquanto disciplina na grade curricular. (AZEVEDO, BURGOS, 2018)<sup>18</sup>.

A consolidação da Sociologia como disciplina escolar ainda está em processo de efetivação e, em muitos momentos, de disputa. No momento de escrita desse trabalho, os marcos normativos ainda estão ocorrendo. Como exemplo, citamos o encontro do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) ocorrido em 2016, com a pauta da Reforma do Ensino Médio, no qual secretários de educação, e/ou equipe responsável, demonstraram preocupação com algumas possíveis alterações curriculares, como a mudança para tempo integral, a política de ranqueamento, a infraestrutura necessária para as mudanças, os prazos estabelecidos, etc<sup>19</sup>. Além disso, a 3ª e atual versão da BNCC, encara muitas resistências. O Ministério da Educação planejou 5 audiências públicas, uma em cada região do país, para dar ares de que promoveu o debate público e ouviu os diferentes setores da sociedade. A audiência marcada para o dia 08/06/2018 na cidade de São Paulo foi cancelada por intensos protestos de professores e estudantes de escolas públicas<sup>20</sup>. Nos marcos da escrita deste artigo, o último acontecimento de grande repercussão foi a renúncia do Cesar Callegari, conselheiro do Conselho Nacional de Educação, da presidência da comissão que analisa a Base Nacional Comum Curricular. Em carta pública divulgada, Callegari sugere devolução do texto da Base para o MEC alegando “defeitos insanáveis”<sup>21</sup>. No Rio de Janeiro, nosso espaço mais próximo de observação, foi organizado o Fórum de Professores de Filosofia e Sociologia do Estado do Rio de Janeiro. O objetivo é se organizar para impedir o fim da oferta das duas disciplinas.

---

<sup>18</sup> O professor Marcelo Burgos, do departamento de Ciências Sociais da PUC-Rio, compôs a equipe que representou a Sociologia na 2ª versão da Base. Versão essa descartada pelo governo Temer. Para ter maior acesso sobre o processo de formulação e os objetivos nesta versão da BNCC – infelizmente descartada – recomendamos a leitura da entrevista completa, disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/1738>. Acesso em 19/12/2018.

<sup>19</sup> Cf JORNAL DO BRASIL, 2016.

<sup>20</sup> Cf CARTA EDUCAÇÃO, 2018.

<sup>21</sup> Cf ESTADÃO, 2018.



No dia 17/07/2018, as entidades Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) e Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS) assinam Nota Pública pela revogação da lei da reforma do ensino médio – Lei Nº 13.415/2017 – e retirada da proposta de BNCC apresentada em abril de 2017. A nota aponta que as mudanças trarão o aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais no Brasil, a falta de debate com as sociedades interessadas, a não universalização do ensino médio até o momento (os números apontam 68% dos jovens entre 15 e 17 anos nessa etapa de ensino), e o retrocesso do debate educacional para patamares de pelo menos vinte anos atrás, dentre outros<sup>22</sup>.

Marcelo Burgos afirma que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é prevista pela Constituição Federal, foi reiterada pela LDBEN e se torna imperativa com o último Plano Nacional de Educação (AZEVEDO, BURGOS, 2018). Ela é composta por textos gerais, textos específicos e prevê que a base comum seja uma plataforma para a elaboração dos currículos estaduais, preservando a diversidade. Burgos esclarece que a Base vem com a intenção não de substituir o currículo ou de criar um currículo único, centralizado, mas de aprofundar a ideia dos parâmetros, definindo objetivos de aprendizagem, que deveriam ou deverão fazer parte dos currículos. O professor traz que foi uma pena que a 2ª versão da Base, que ele participou, tenha sido descartada pelo governo Temer e também lamenta que a discussão sobre a Base tenha sido atravessada por essa reforma do ensino médio fruto da aprovação da Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Afirma:

Então, a gente poderia até convergir em torno da ideia da necessidade de se pensar reformas, mas a reforma teria que ir numa direção diferente, no sentido de aprofundar a relação da escola com a vida de seu estudante, e ampliar as possibilidades de participação do jovem na vida escolar, ou seja, em direção oposta ao que se pretende com essa nova lei. De qualquer modo, a nova lei do ensino médio comprometeu o processo da Base. E mais especificamente comprometeu o lugar da Sociologia, porque quando o governo faz a reforma, ele interrompe - praticamente suspende - a discussão sobre a Base. E depois, quando ela reaparece, ninguém mais tem controle sobre o que é. A versão final ficou irreconhecível, para supostamente atender a reforma do ensino médio (AZEVEDO, BURGOS, 2018, p. 19- 20)

Cabe observar a partir de agora como os sistemas estaduais de Educação irão se comportar em relação à presença da Sociologia e da Filosofia na base comum obrigatória a todos os alunos e também se, com o fim do governo Temer, a reforma irá se sustentar politicamente.

## **Considerações finais**

---

<sup>22</sup> Cf ABECS, 2018.

O artigo retomou algumas das discussões e lutas que contribuíram para a consolidação da Sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio. A disciplina logrou esse espaço com a aprovação da Lei Federal Nº 11.684/2008 (BRASIL, 2008) graças à campanha conduzida por sindicatos de sociólogos e também, em menor amplitude, por setores acadêmicos. Grande contribuição na aprovação da lei foi devida ao teor das discussões no Congresso Nacional, ainda muito influenciado pela redemocratização do país e pelo desejo de participação ativa dos jovens na sociedade (AZEVEDO, 2014).

A inclusão da disciplina também esteve atrelada à humanização do currículo escolar. Defendia-se um currículo menos tecnicista e com uma discussão maior sobre a realidade dos alunos e uma formação que proporcionasse uma visão crítica sobre sua realidade, ou seja, uma formação na qual os estudantes tenham a capacidade de compreender e de se posicionar frente as contradições e conflitos existentes na realidade social (MORAES, 2009). As discussões que se realizaram durante a tramitação dos dois projetos de lei apresentados foram carregadas desses significados, tendo sido apoiados por diversos políticos, seja qual fosse o posicionamento político seu e de seu partido (esquerda, centro ou direita).

No estado do Rio de Janeiro, professores de Sociologia do Ensino Médio e a comunidade de sociólogos interessados na presença da disciplina acompanham com atenção as declarações do atual Secretário de Educação sobre a permanência da Sociologia no currículo. Após a campanha de sucesso “nenhuma disciplina com menos de dois tempos semanais”, somada às promessas do Secretário, temos a expectativa de não ter perdas, tanto em questões mais internas à escola como o número de tempos de aula, quanto no status e no prestígio da presença da Sociologia como uma das disciplinas presente no currículo para a formação dos estudantes na etapa ensino médio.

Por último, refletimos sobre a pressa com a qual o governo federal pressionou a aprovação da Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016), atualmente convertida na Lei Nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). As perspectivas sobre a presença da Sociologia nas escolas públicas no país não são boas, mesmo considerando que sempre houve desafios que permanecem e que desde o retorno da disciplina nunca foram superados como a ausência de professores formados na área, e do pouco espaço na grade curricular tomando como exemplo o estado do Rio de Janeiro. Há receio de uma menor presença das disciplinas Sociologia e Filosofia, expresso pelas respectivas comunidades científicas, bem como de entidades de defesa da educação pública, reforçando a intermitência que marca a história da presença destas disciplinas no país. Além da inconstância, aponta-se para o risco da volta aos currículos tecnicistas e da desvalorização da dimensão humana na formação dos estudantes.

Os “dados estão lançados” e agora resta observar, e pressionar, para que as secretarias estaduais de educação usem sua autonomia para resguardar a presença dessas disciplinas que

tanto contribuem para o pensamento autônomo e a capacidade de reflexão e abstração de nossos estudantes.

## Referências

ANJOS, Bruna Lucila de Gois dos. *Sociologia no Ensino Médio: Uma análise comparada de propostas curriculares*. 149 folhas. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2016.

Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS). *ABECS encaminha ofício e abaixoassinado à Câmara dos Deputados*. Disponível em: <http://www.abecs.com.br/abecs-encaminhaoficio-peticao-publica-e-abaixo-assinado-a-camara-dos-deputados/>. Acesso em 13/07/2018.

\_\_\_\_\_. *A ABECS promove abaixo assinado em defesa do ensino de Sociologia e Filosofia*. Disponível em: <http://www.abecs.com.br/a-abecs-promove-abaixo-assinado-em-defesado-ensino-de-sociologia-e-filosofia/>. Acesso em 13/07/2018.

\_\_\_\_\_. *Carta Aberta pela obrigatoriedade da disciplina Sociologia no ensino médio*. Disponível em: <http://cafecomsociologia.com/2017/02/carta-aberta-pela-obrigatoriedade-dadisciplina-de-sociologia-no-ensino-medio.html>. Acesso em 13/07/2018.

\_\_\_\_\_. *Nota sobre a tramitação da reforma do ensino médio*. Disponível em: <http://www.abecs.com.br/nota-sobre-a-tramitacao-da-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em 13/07/2018.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). *Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio sobre a Medida Provisória*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-sobre-medida-provisoria>. Acesso em: 13/07/2018.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Filosofia (ANPOF). *Manifesto da ANPOF sobre a Medida Provisória que reforma o Ensino Médio*. Disponível em: <http://anpof.org/portal/index.php/en/2013-11-25-22-46-48/noticiasblog/832-manifesto-da-anpof-sobre-a-medida-provisoria-que-reforma-o-ensino-medio-brasileiro>. Acesso em: 13/07/2018.

AZEVEDO, Gustavo Cravo de, BURGOS, Marcelo. Entrevista com Marcelo Burgos. *Revista Perspectiva Sociológica*, n.º 21, 1º sem. 2018, p. 05-20. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/1738>. Acesso em: 15/08/2018.

\_\_\_\_\_. *Sociologia no Ensino Médio: uma trajetória político-institucional (1982-2008)*. 222 folhas. Dissertação de mestrado – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal Fluminense, 2014.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Programas de fomento a expansão do Ensino Superior e oferta de cursos de Ciências Sociais no Brasil 1999-2017). *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais* | Vol.2, nº.1 | p. 07-29 | jan./jun. 2018. Disponível em:

<https://abecs.com.br/revista/index.php/cabecs/article/view/135>. Acesso em 15/08/2018.

CRAVO, Gustavo; REIS, Jayme. A defesa pública da Sociologia por cientistas sociais e da Filosofia por filósofos durante a tramitação da Medida Provisória 746/2016. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, Vol.1, nº.2 | p. 27-46 | Jul./dez. 2017.

BARROS, L. O. C . Ensino de Sociologia no 2o grau. *Revista Advir*, Rio de Janeiro, v. 11, p. 71-78, 1998.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Padre Roque Zimmemann. *Projeto de Lei 3178/1997*. Altera dispositivos do art. 36. Da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - Brasília.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Ribamar Alves. *Projeto de Lei 1641/2003*. Altera dispositivos do art. 36. Da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional - Brasília, DF, 2003.

\_\_\_\_\_. *Lei Nº 11.684*, 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias.

\_\_\_\_\_. *Lei Nº 13.415/2017*. Altera substancialmente o ensino médio. Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. *Medida Provisória 746* de 22 de Setembro de 2016. Altera substancialmente o ensino médio. Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (3ª versão)*. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei 9394/1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Política Nacional de Formação de Professores*. Brasília, 2017.

CONTERATO, Santo. Vitória da Sociologia. *Boletim da APSERJ* – “Papo de Sociólogo”, Rio de Janeiro, Ano I, nº 0, novembro de 1989.

\_\_\_\_\_. A saga da sociologia no ensino médio. *Perspectivas Sociológicas*, Rio de Janeiro: Revista Eletrônica do Departamento de Sociologia do Colégio Pedro II, ano 1, nº 1, abr/2008 a out/2009.

D'ALÉCIO, Gabrielle Cotrim. *Análise dos desenhos curriculares de cursos superiores de formação de professores em Ciências Sociais*. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – FE, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

ESTADÃO. *Proposta para o ensino médio divide Conselho*. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral;base-do-ensino-medio-pode-voltar-para-o-mec-para-acertos,70002382246>. Acesso em 13/07/2018.

GESTEIRA, Beatriz Muniz. *A cidadania como objetivo do ensino de sociologia no ensino médio: o sentido atribuído pelas instituições políticas*. 94 folhas. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2016.

HANDFAS, A. et al. A trajetória de institucionalização da Sociologia na Educação Básica no Rio de Janeiro. In: OLIVEIRA, L. F.; FIGUEIREDO, A. V.; PINTO, N. M. (Org.). *Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

JORNAL DO BRASIL. *Veja como os estados pretendem implementar a MP do Ensino Médio*. Disponível em: <http://m.jb.com.br/pais/noticias/2016/11/28/veja-como-os-estados-pretendem-implementar-a-mp-do-ensino-medio/>. Acesso em: 13/07/2018.

MATTOS, Sérgio Sanandaj. A implantação da Sociologia pela via Legislativa. In: MIRHAN, Lejeune (Org.). *Sociologia no Ensino Médio: Desafios e Perspectivas*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2015.

MONTEIRO, Sarah Laurindo. *Escola pública sob disputa: moralidade e religião*. Dissertação (mestrado), 180 f., Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Ciências Sociais, 2018.

MORAES, Luiz Fernando Nunes. *Da Sociologia cidadã à cidadania sociológica: as tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do ensino de Sociologia*. Dissertação (mestrado), 240 f, Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2009.

O DIA. *Mudança no Ensino Médio: Estado do Rio vai manter todas as matérias*. 2016. Disponível em: <http://odia.ig.com.br/rio-de-janeiro/2016-09-24/mudanca-no-ensino-medio-estado-do-rio-vai-manter-todas-as-materias.html>. Acesso em: 13 jul. 2018.

O GLOBO. *Rio continua com artes, educação física, filosofia e sociologia obrigatórias*. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/victer-rio-continua-com-artes-educacao-fisica-filosofia-sociologia-obrigatorias-20165256#ixzz4aac5j400>. Acesso em: 13 jul. 2018.

OLIVEIRA, Otair Fernandes de; JARDIM, Antonio de Ponte. O retorno da sociologia no ensino médio no Rio de Janeiro: uma luta que merece ser pautada! *Revista eletrônica Perspectivas Sociológicas*. Ano 2, nº 3, maio/2009-set/2009.

PEREIRA, Marcia Menezes Thomaz. *A construção social da identidade da sociologia como disciplina escolar: que sociologia é essa?* 178 fls. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2013.

REVISTA CARTA EDUCAÇÃO. *Após protesto de professores, audiência pública sobre a BNCC é cancelada em São Paulo*. Disponível em: <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/apos-protesto-de-professores-audiencia-publica-sobre-a-bncc-e-cancelada-em-sao-paulo/>. Acesso em 13/07/2018.

RIO DE JANEIRO. *Constituição do Estado do Rio de Janeiro*, 1989. Em: [http://www.camara.gov.br/internet/interacao/constituicoes/constituicao\\_rj.pdf](http://www.camara.gov.br/internet/interacao/constituicoes/constituicao_rj.pdf) . Acesso em 20/09/2014.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Reorientação Curricular – Ciências Humanas*, 2005.

\_\_\_\_\_. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer CEE nº 033/2006*, de 22 de março de 2006

\_\_\_\_\_. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Deliberação CEE Nº 303*, de 12 de dezembro de 2006.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Resolução da SEEDUC nº 4.359*, de 19 de outubro de 2009

\_\_\_\_\_. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Resolução SEEDUC, nº 4.746*, de 30 de novembro de 2011

SANTOS, Mário Bispo dos. Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Sociologia: em busca do mapa comum. *Revista Percursos*. Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 40-59, jan/jun. 2012.

SINDICADO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). Seção Sindical UFRGS. *Notas de Entidades sobre a Medida Provisória (MP) do Ensino Médio*. Disponível em: <https://andesufrgs.wordpress.com/medida-provisoria-7462016-reforma-do-ensino-medio/>>. Acesso em 13 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. *Nota de Repúdio do Sindicato dos Docentes das Instituições de Ensino Superior*. Disponível em: <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8379>>. Acesso em: 13/07/2018.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA (SBS). *Reforma do Ensino Médio*. Disponível em:

<http://www.sbsociologia.com.br/home/index.php?formulario=noticias&metodo=0&id=73>>.

Acesso em: 13/07/2018.

UBES. *Nota de Repúdio a MP do Ensino Médio*. Disponível em: <http://ubes.org.br/2016/ubes-nota-de-repudio-a-mp-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 13/07/2018.

Recebido em: 25 de setembro de 2018

Aceito em: 28 de dezembro de 2018

**COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO**

CRAVO, Gustavo; ANJOS, Bruna Lucila Gois dos; GESTEIRA, Beatriz.  
As lutas pela presença da Sociologia no Ensino Médio no Rio de Janeiro  
em três momentos: retorno, oferta e permanência.  
Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de  
Ciências Sociais, vol. 02, n. 02, p. 31-50, 2018.



## **POR UMA NOVA FORMA DE PENSAR A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A DISCIPLINA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO<sup>1</sup>**

**Micheline Dayse Gomes Batista<sup>2</sup>**

### **RESUMO**

Este artigo tem o objetivo de provocar uma discussão sobre a elaboração de materiais didáticos para a disciplina Sociologia no ensino médio que vá além da dimensão instrumental desses materiais. Defendemos que essa discussão deve ser feita a partir de alguns elementos nem sempre considerados nos debates sobre o tema, tais como currículo; legislação; o papel da disciplina nesse nível de ensino; a dinâmica do trabalho docente, que é essencialmente interativo; a utilização de livros de apoio; e a confecção do plano de aula, até chegar à preparação dos materiais didáticos em si.

**Palavras-chave:** Educação. Ensino de sociologia. Materiais didáticos.

### **FOR A NEW WAY OF THINKING THE DEVELOPMENT OF TEACHING MATERIALS FOR DISCIPLINE SOCIOLOGY IN HIGH SCHOOL**

### **ABSTRACT**

This article aims to provoke a discussion about the elaboration of teaching materials for the discipline Sociology in high school that reaches beyond the instrumental dimension of these materials. We argue that this discussion should be based on some elements not always considered in debates on the subject, such as curriculum, legislation, the role of the discipline at this

---

<sup>1</sup> As reflexões contidas neste trabalho surgiram a partir de um estágio de docência realizado como requisito parcial do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no âmbito da disciplina eletiva Elaboração de materiais didáticos para o ensino das ciências sociais, ministrada no primeiro semestre de 2014 no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da referida universidade. Uma versão preliminar deste artigo foi apresentada em formato de pôster no XV Congresso Internacional de Tecnologia na Educação, realizado de 20 a 22 de setembro de 2017 em Olinda (PE).

<sup>2</sup> Mestre e doutora em Sociologia (UFPE), especialista em História Contemporânea (UFPE) e jornalista graduada em Comunicação Social (Unicap). E-mail: [micheline.batista@gmail.com](mailto:micheline.batista@gmail.com).



education level, the dynamics of teaching work which is essentially interactive, the use of textbooks and the making of the lesson plan, until the preparation of the teaching materials itself.

**Keywords:** Education. Sociology teaching. Teaching materials.

## Introdução

Pensar a elaboração de materiais didáticos para a disciplina Sociologia no ensino médio é, antes de tudo, refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem (ensinagem) dessa disciplina. O estabelecimento da obrigatoriedade da Sociologia na grade curricular das três séries do ensino médio, a partir da Lei nº 11.684 de 2 de junho de 2008, depois de idas e vindas, trouxe novos desafios aos cursos de licenciatura em Ciências Sociais. O principal deles talvez seja definir o que é e como ensinar Sociologia, tendo na figura do professor o principal recurso. Não há como elaborar materiais didáticos sem uma compreensão do que é o aluno, do que é o professor e do que é o currículo de uma determinada disciplina, o que demanda uma nova forma de pensar o tema para além da dimensão instrumental desses materiais.

O propósito deste trabalho não é fazer um histórico da oferta da disciplina Ciências Sociais ou da Sociologia na educação básica brasileira e sim contribuir para o debate acerca das dificuldades visivelmente existentes no processo de elaboração de materiais didáticos para o ensino dessa disciplina no nível médio. Contudo, não podemos deixar de adotar como ponto de partida da nossa discussão a referida lei, assim como as diretrizes, os parâmetros e as orientações curriculares vigentes no País. A partir do dispositivo legal e dos documentos oficiais perguntamos: qual o papel da Sociologia no ensino médio? O que uma disciplina deste tipo pode proporcionar aos alunos e que recursos podem ser explorados pelos professores?

Propomos, assim, uma reflexão sobre a elaboração de materiais didáticos como instrumento de mediação na transposição didática dos conceitos da área de Ciências Sociais para o nível médio a partir de dois eixos fundamentais, que trazem elementos nem sempre considerados nas discussões sobre o tema. O primeiro eixo é sobre o currículo e as Ciências Sociais no ensino médio, contemplando discussões sobre legislação, currículo e o papel da disciplina Sociologia na escola média, norteadas por ideias de autores como Ivor Goodson e Michael Young, legislação vigente e documentos oficiais.

O segundo eixo é sobre o trabalho docente e a preparação de materiais didáticos, contemplando uma breve discussão acerca das dinâmicas da relação professor-aluno na sala de aula, principalmente a partir das ideias de Maurice Tardif e Claude Lessard. Falamos da utilização do livro didático apenas como um suporte, um roteiro a ser seguido de forma flexível, e do plano de aula como instrumento, também flexível, de planejamento. Finalizamos com uma análise,

ainda que breve, de dois livros de apoio lançados recentemente que trazem sugestões de atividades práticas diversas sobre os temas abordados.

## **1. O currículo e as Ciências Sociais no Ensino Médio**

A discussão sobre currículo é muito mais complexa do que se possa imaginar. Neste trabalho, apresentaremos apenas algumas pinceladas sobre esta discussão, buscando focar na realidade brasileira mais recente, sabendo ser este um tema inesgotável e de enorme amplitude.

Alguns autores, como Goodson (2007), enxergam uma crise no currículo e nos estudos sobre educação atuais. Acredita-se que os velhos padrões são inadequados para o cenário de riscos, instabilidades e rápidas mudanças que vivenciamos no mundo contemporâneo. Goodson (2007) afirma que o currículo foi inventado como instrumento para dirigir e controlar os professores e acabou se transformando num mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade. Os ricos se beneficiam da inclusão pelo currículo; os pobres, da exclusão pelo currículo. As disciplinas escolares seriam definidas a partir de uma relação estreita entre o poder e os interesses de grupos sociais, e não da academia. O autor aponta a existência de uma tríplice aliança histórica que mantém esse poder, formada pelo currículo prescritivo, o capital cultural e o capital social. A “educação justa para todos” pareceria, assim, inatingível.

O chamado currículo prescritivo, controlado pelo governo central e sua burocracia, no qual as escolas são vistas como meras distribuidoras de conteúdos, precisaria ser substituído, segundo Goodson (2007), por um currículo com identidade narrativa. Este estaria diretamente ligado às trajetórias, às buscas e aos sonhos dos indivíduos. Por dialogar com as necessidades e interesses dos alunos, esse novo currículo teria condições de suscitar interesse e engajamento, tornando a escola muito mais atrativa.

Young (2007) tem uma visão diferente. Ele discorda de autores que veem no currículo um dispositivo de classe média planejado para promover os interesses da burguesia. Em primeiro lugar, porque o currículo contemporâneo é semelhante na maioria dos países, apesar de suas diferentes trajetórias históricas. Em segundo lugar, porque esses argumentos ignorariam a história da luta política pela escolaridade para todos. A questão do acesso à escolaridade básica gratuita, que surgiu lá no século XIX, transformou-se, na atualidade, na busca pela inclusão social e participação mais ampla a partir da educação.

A escola pode ser dominação, mas também pode significar emancipação. O papel das escolas seria, segundo Young (2007, p. 1294), poder “capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho”. Nesse sentido, o autor faz uma distinção entre “conhecimento dos

poderosos” (definido por quem detém o conhecimento) e “conhecimento poderoso”, que se refere ao que o conhecimento pode fazer, isto é, proporcionar aos alunos, por exemplo, “explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo”.

Esse “conhecimento poderoso” é o conhecimento especializado – diferente do conhecimento cotidiano – que traz, segundo Young (2007, p. 1295), pelo menos duas implicações para as relações professor-aluno: a) são relações hierárquicas; e b) não são relações baseadas em escolhas dos alunos, uma vez que os mesmos podem não ter o conhecimento prévio exigido para fazer tais escolhas.

No Brasil, discussões sobre a elaboração de um novo currículo vêm sendo feitas pelo menos desde a década de 1990, com a edição da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). A LDB coloca, como finalidade da educação, “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” A lei prevê, entre outras coisas, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”; “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”; e a “valorização da experiência extra-escolar”.

Ainda de acordo com esta lei, “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais de sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

Teria de haver, portanto, uma valorização da formação cidadã e da preparação para o mundo do trabalho, além de uma preocupação quanto à incorporação de elementos regionais e locais no currículo, que é o que de fato pode aproximar o ensino da realidade dos estudantes, como preconiza Goodson (2007). Com efeito, a pluralidade cultural é um tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que trazem como desafio o respeito aos diferentes grupos e culturas que compõem o mosaico étnico brasileiro.

No caso do ensino médio, a LDB prevê entre suas finalidades, além da preparação para o trabalho e a cidadania, “o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Ora, ao eleger a construção da cidadania do educando como uma das principais finalidades do ensino médio, a LDB ressalta a importância de uma educação de cunho humanista, proposta que foi corroborada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A ideia de ter uma escola e uma estrutura curricular baseadas em princípios estéticos, políticos e éticos, reinterpretando os princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da Unesco (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender

a ser), reforça a necessidade de ofertar a Sociologia nesse nível de ensino, o que foi possibilitado a partir da sanção da Lei nº 11.684 de 2 de junho de 2008. Desde então, a oferta da Sociologia se tornou novamente obrigatória na grade curricular do ensino médio brasileiro.

O que, na prática, isso significa? E de que forma a Sociologia deve ser inserida nesse nível de ensino? A própria utilização da palavra “cidadania” no ensino de Sociologia não deixa de ser problematizada por alguns autores. Paiva & Jimenez (2010, p. 280), que adotam um viés marxista, afirmam que o discurso da cidadania é falacioso e “que esconde a possibilidade de emancipação humana articulada à instauração de uma nova forma de sociabilidade, superadora do trabalho alienado”. Isso porque, em muitos casos, a palavra cidadão (aquele que participa dos processos sociais e age coletivamente) é equivocadamente relacionada à capacidade de consumo que o indivíduo possui.

De modo geral, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM) falam da importância de inserir o ensino das Ciências Sociais no ensino médio com o objetivo de “introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política” (BRASIL, 1999, p. 36).

Os eixos fundamentais enfatizados pelos PCNEM para o ensino das Ciências Sociais são: a relação entre indivíduo e sociedade (a influência da ação dos indivíduos sobre os processos sociais e vice-versa) e a dinâmica social, que implica em processos que envolvem tanto a manutenção da ordem quanto a mudança social (BRASIL, 1999, p. 36).

A Sociologia no ensino médio traz para os alunos, portanto, questões não apenas da Sociologia, mas também da Antropologia e da Ciência Política, no sentido de ajudá-los a compreender a complexa realidade social. Tem outro ingrediente fundamental nas Ciências Sociais que é a contribuição para a formação cidadã dos jovens, de maneira crítica e reflexiva.

Por meio das principais ideias dos chamados pais da Sociologia – Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim – seria possível discutir, no ensino médio, as questões centrais do campo sociológico, seus parâmetros teóricos e metodológicos que compõem um modelo próprio de explicação da realidade. Precisaria haver, no entanto, uma preocupação em promover uma reflexão em torno das questões colocadas por esses autores que avalie, inclusive, a operacionalidade dos conceitos e categorias utilizados por cada um deles no mundo contemporâneo, por meio de exemplos práticos e que se aproximem da realidade dos estudantes.

Por ter como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar os fatos relacionados à vida social, o conhecimento sociológico dá ao aluno condições de construir uma postura mais reflexiva e crítica acerca da complexidade do mundo moderno. Em sua pesquisa de campo, Ferreira (2012) elencou, a partir de entrevistas com professores do ensino médio, duas finalidades para o ensino da Sociologia: o desenvolvimento do

pensamento crítico e o exercício da cidadania, “confirmando o previsto nos documentos oficiais”, tal como vimos.

Silva (2009) argumenta que “o papel da sociologia no ensino médio é algo em construção”, mas defende que o ensino básico deve nortear a formação de seres humanos “capazes de direcionar suas vidas pela razão, pela compreensão racional dos sentidos culturais, da vida, da natureza”. Algo que ajude a formar pessoas tolerantes, democráticas, reflexivas, com “autonomia intelectual contextualizada e não individualizada no sentido liberal”, em vez de personalidades egocêntricas, consumistas, narcisistas, competitivas e violentas. Segundo a autora, o ensino médio é um espaço privilegiado para isso, uma vez que estamos lidando com adolescentes e jovens que estão em busca de sentidos para suas vidas, isto é, são seres humanos em formação.

Além dessa justificativa que se tornou *slogan* ou clichê – “formar o cidadão crítico” – entende-se que haja outras mais objetivas decorrentes da concretude com que a Sociologia pode contribuir para a formação do jovem brasileiro: quer aproximando esse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade. 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 das 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 (BRASIL, 2006, p. 105)

Do ponto de vista do “conhecimento poderoso” a que se refere Young (2009), a Sociologia pode fazer o aluno compreender melhor a dinâmica social em que está inserido, inclusive percebendo-se como elemento ativo, com força política, capaz de transformar e, até mesmo, viabilizar mudanças estruturais que nos levem a um modelo de sociedade mais justo e solidário através do exercício pleno de sua cidadania.

Isso pode ser feito a partir da transmissão de conhecimentos especializados, sem que essa transmissão implique em um modelo mecânico, passivo e unidirecional de aprendizagem, pois há o envolvimento ativo do aluno no processo de aquisição do conhecimento (YOUNG, 2009, p. 1293). O processo de “ensinagem” é fundamentalmente relacional e interativo, como veremos mais adiante.

As Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), voltadas ao ensino das Ciências Humanas e suas Tecnologias, também indicam que a Sociologia nos traz “modos de pensar” diferentes ou “a desconstrução de modos de pensar”. Desnaturalizar concepções ou explicações de fenômenos sociais, por exemplo, é ajudar a desconstruir certos modos de pensar e, principalmente, combater o senso comum e provocar o *estranhamento*. De um lado, mostrando que esses fenômenos são históricos, ou seja, que nem sempre foram assim; de outro, que “certas

mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais” (BRASIL, 2006, p. 106).

O combate ao senso comum é justamente uma das principais contribuições que as Ciências Sociais podem dar ao ensino médio em qualquer parte do mundo, não apenas no Brasil. Não se pode ignorar o fato de que os alunos possuem conhecimentos prévios, que adquirem através da família, do rádio, da TV, dos jornais. Geralmente, esses conhecimentos prévios trazem ideias preconceituosas, enviesadas, equivocadas. Conhecimentos que estão no mundo da vida, mas que também dialogam com o campo das Ciências Sociais. O desafio que se apresenta ao professor é mobilizar o conhecimento que o aluno já dispõe e acrescentar conhecimentos novos, situando-os em termos sociais, políticos e históricos.

Ianni (2011) cita como exemplo de senso comum a ser combatido pelo professor a ideia de índio, normalmente associada à preguiça em relação ao trabalho. Segundo o sociólogo, trazendo fatos concretos sobre a vida do índio, seu trabalho, sua cultura e sua forma de se relacionar com a natureza, a família, a caça, a pesca etc., o professor consegue levar ao aluno uma ideia diferente de índio, desenvolvendo uma compreensão nova e – principalmente – científica dos fatos. Da mesma forma, essa transformação do conhecimento pode ser operada em relação ao trabalho escravo, a personagens históricos como Tiradentes e a instituições como Igreja, sindicato e à própria escola.

O combate ao senso comum reforça a ideia da racionalidade científica das Ciências Sociais em contraposição às crenças, de um saber adquirido através de um método sistematizado baseado em causalidades, variáveis, hipóteses, observações controladas e coleta de informações que podem ser verificadas. Ao transmitir a ideia de Sociologia enquanto ciência, o professor ajuda o aluno a problematizar/desnaturalizar questões que aparentemente são corriqueiras, “normais”.

O exemplo trazido pelas OCNs (BRASIL, 2006, p. 107) é o suicídio, estudado por Durkheim, que permitiria aos alunos desenvolver um olhar para além das estatísticas policiais, passando a enxergar a dimensão social do fenômeno. No entanto, não podemos deixar de considerar o fato de que atualmente os currículos das disciplinas do ensino médio brasileiro são pautadas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o que traz muitas implicações. Na prática, sob o guarda-chuva Ciências Humanas e suas Tecnologias, os alunos aprendem conteúdos não apenas de Sociologia, mas também de História, Geografia e Filosofia, de forma que o foco recai sempre sobre os temas mais recorrentes, tais como movimentos sociais, diversidade cultural e pensamento político, deixando pouco espaço para a discussão de outros temas não menos relevantes em sala de aula.

Embora as reflexões contidas neste trabalho tenham surgido em momento anterior à sanção do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de

2014, não poderíamos deixar de citar, ainda que rapidamente, aquilo que constitui sua principal estratégia para atingir as metas de universalização do ensino fundamental e médio: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No caso da BNCC do ensino médio, entregue pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional da Educação (CNE) em abril de 2018, está previsto que apenas as áreas de linguagens e matemática deverão ser oferecidas de forma obrigatória, ficando a distribuição das demais áreas a critério das redes de ensino. Isso tem suscitado inúmeros debates em torno da possível eliminação das ciências humanas, sobretudo Sociologia e Filosofia, neste nível de ensino. Se isso de fato ocorrer, toda a discussão presente neste artigo pode perder seu sentido.

## **2. Trabalho docente e a preparação de materiais didáticos**

Para Ianni (2011), o trabalho intelectual em sala de aula é uma crítica ao conhecimento prévio do aluno e do próprio professor. Os fatos sociais estariam inseridos em uma realidade social em movimento onde tudo se transforma, inclusive nós mesmos, professores e alunos, quando entramos e saímos de uma sala de aula. É papel do professor situar o conhecimento do estudante de forma flexível, ajudando-o a pensar livremente – esta seria a visão do professor como um facilitador da aprendizagem. Segundo o sociólogo, a democratização da escola passa necessariamente pela quebra do monopólio do saber. Isso se torna fundamental quando consideramos que a escola significa, para o jovem, a transição entre a família e a sociedade.

Obviamente, a transposição de conteúdos e práticas da Sociologia para o ensino médio não deixa de ser problemática. A aula expositiva é um caminho possível, mas não o único. Ter conhecimento é fundamental, mas não basta. Os recursos tecnológicos são importantes, mas a presença do professor deve ser vista como “um ponto de partida básico”, embora isso não signifique que o ensino seja reduzido a uma palestra ou simples leitura (BRASIL, 2006, p. 108). Para além da mensagem, o foco deve ser dado ao meio através do qual a mensagem é transmitida, daí a importância de discutirmos novas formas de pensar a elaboração de materiais didáticos para o ensino da Sociologia no ensino médio.

Neste sentido, Tardif e Lessard (2005) nos dão poderosos *insights* sobre o trabalho docente. Como não existe trabalho sem técnica, e toda ação humana comporta uma dimensão técnica, a tecnologia de ensino compreenderia “o conjunto dos meios utilizados pelos professores para chegar a seus fins nas atividades de trabalho com os alunos” (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 260). Esse conjunto de meios é a pedagogia em si, que não pode ser confundida com técnicas materiais (vídeos, filmes, computadores, multimídia, internet etc.) nem com técnicas particulares tais como trabalhos em grupo. Tais recursos são parte da pedagogia, não o todo.

Existe uma dimensão materialmente visível da pedagogia enquanto tecnologia, e ela diz respeito ao ordenamento das relações sociais e à organização simbólica do ensino. Dessa forma é fundamental considerar o conjunto dos meios utilizados pelo professor, não apenas os elementos visíveis, ainda que esses meios façam parte de uma rotina repetida há séculos por várias gerações de professores. “Com efeito, na medida em que o objetivo do professor é transmitir conhecimentos e facilitar a aprendizagem num contexto interativo com os alunos, a própria transmissão e a matéria transmitida se tornam objetos pedagógicos, resultando assim das técnicas desse trabalho” (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 261).

Os autores afirmam, no entanto, que os problemas-chave da tecnologia do ensino são o controle do grupo e a motivação dos alunos, isto é, elementos relacionados à interação em sala de aula. As verdadeiras tecnologias do ensino seriam justamente as tecnologias da interação, como a coerção (condutas punitivas reais e simbólicas), a autoridade (poder legítimo que reside no respeito que o professor impõe sem coerção aos alunos) e a persuasão (arte de convencer alguém a fazer ou a acreditar em alguma coisa). “Elas permitem ao professor impor seu programa de ações em detrimento das ações desencadeadas pelos alunos, contrárias a esse programa” (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 265).

Tardif & Lessard (2005) afirmam que a pedagogia do professor é estabelecida sempre em sua relação com o outro, isto é, em suas interações com os alunos e alunas. Para os autores, a interação é um elemento *constitutivo* do trabalho de docência. Ensinar é um trabalho interativo e essa interação produz fenômenos diversos, entre eles o surgimento de situações construídas pelas novas interpretações geradas nas interações. Por isso, segundo os autores, não haveria uma maneira objetiva nem geral de ensinar.

Além de o ensino ser um trabalho interativo, os autores defendem que os alunos se constituem o objeto de trabalho dos professores, sendo que as situações escolares cotidianas são “situações sociais caracterizadas por interações elementares entre seres humanos”. Numa sala de aula ocorrem diversos eventos simultâneos ou em um curto período de tempo, sem previsão ou anúncios. Existe um encadeamento de acontecimentos e é necessário que os professores aprendam a lidar com todo tipo de interação que surge em sala de aula, inclusive aquelas que envolvem questões de ordem. Segundo os autores,

as tramas interativas cotidianas entre professores e alunos são complexas, pois, ao mesmo tempo, estão em ação rotinas e fases de iniciativas, de interpretações, de intervenções pontuais, bem como a maioria dos componentes do ser humano: a moralidade, a afetividade, a cognição, a vontade e a capacidade de agir sobre o outro, de seduzi-lo, de dominá-lo, de obter seu respeito, etc. (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 248)



É importante ter em mente que o professor é o centro da ação, pois dialoga com grupos e com alunos individualmente, controla os comportamentos, mas a aula é construída coletivamente pelas interações entre professor e alunos, isto é, sua realização exige interferências do professor e o envolvimento dos alunos. Faz parte do trabalho do professor manter a aula de acordo com sua configuração hierárquica e fazer com que os comportamentos perturbadores continuem sendo apenas periféricos.

A ação social, aliás, constitui-se o principal objeto da Sociologia, ao lado do fato social. Tardif e Lessard (2005, p. 248-249) lembram que a interatividade na docência não se limita a ações físicas, a comportamentos materialmente observáveis. Numa sala de aula existe a dimensão “linguagem” e, de forma mais ampla, a dimensão comunicativa das interações. Os autores recorrem à Teoria da Ação Comunicativa (TAC) de Jürgen Habermas para afirmar que,

Do ponto de vista comunicacional, ensinar não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa: o sentido que perpassa e se permuta em classe, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas, são, assim, o meio de interação pedagógica. Nesse sentido, a pedagogia é, antes de mais nada, uma ação falada significativa, em suma, uma atividade comunicada. A pedagogia escolar se dirige primeiramente ao outro – um outro coletivo – graças à atividade de um sujeito que fala, cujas ações são dotadas de sentido e que se esforça de diversas maneiras para obter sua colaboração (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 249)

Lembremos que o agir comunicativo habermasiano é orientado ao entendimento. Sujeitos agem comunicativamente querendo entender-se sobre algo. Os pressupostos gerais da TAC, que Habermas (2012) vai buscar na pragmática universal de Chomsky, são no sentido de alcançar o entendimento mútuo, o saber compartilhado, a confiança e o consenso recíprocos. Para Habermas, existe algo de social no conhecimento que é o compartilhamento.

Seguindo essa linha, Tardif e Lessard (2005) preconizam que as significações que são comunicadas, reconhecidas e partilhadas em sala de aula são o meio de interação pedagógica, não se reduzindo ao sentido subjetivo de um ator. A significação é fundamentalmente social porque é interpretada e partilhada, referindo-se a um contexto comum. Mobiliza, assim, recursos simbólicos coletivos.

Levando todos esses aspectos em consideração, como podemos situar, então, a elaboração de materiais didáticos? De modo geral, há uma falta e uma dificuldade de consolidação de programas e materiais didáticos (Cf. MORAES, 2003). Moraes (2003) acredita que a intermitência dos debates/presença da sociologia no ensino médio é parte responsável por essa dificuldade, bem como torna mais árdua sua renovação. “É como se estivéssemos sempre voltando ao ponto de partida”, diz o autor.

Há ainda outras dificuldades, como as que foram apontadas por Bodart e Silva (2016, p. 206): o fato de que muitos professores que ensinam Sociologia lecionam também outras

disciplinas; muitos são formados em outras áreas; a instabilidade existente na carreira docente; e a falta de dados que tratem das especificidades do professor de Sociologia. O único levantamento nacional que traz o perfil dos professores é o censo realizado pelo MEC por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O último censo realizado pelo Inep, referente ao ano de 2016 (BRASIL, 2017), aponta a existência de 28,3 mil escolas de ensino médio no país, com 8,1 milhões de matrículas. São 519,6 mil professores atuando nesse nível de ensino, dos quais 93,3% têm nível superior completo, mas apenas 25,8% das disciplinas de Sociologia são ministradas por professores com formação adequada. É o pior resultado do Indicador de Adequação da Formação Docente de acordo com o levantamento do Inep.

Qual a implicação disso? Ora, considerando que três quartos dos professores de Sociologia não possuem formação adequada, os livros didáticos precisam assumir, assim, uma dupla função: munir o docente com conhecimentos atualizados sobre os temas, de um lado, e de outro contribuir para a formação dos estudantes.

Moraes (2003), por sua vez, defende que a consolidação tanto dos conteúdos programáticos quanto dos materiais didáticos para a Sociologia só vai ocorrer de maneira legítima e eficiente caso sejam adotadas duas iniciativas urgentes: a) o reconhecimento, pela comunidade de cientistas sociais, de uma área de pesquisa em Ensino de Sociologia; b) a superação do modelo atual de formação do professor de sociologia, com a efetiva integração entre bacharelado e licenciatura.

Não pretendemos, aqui, aprofundar a discussão proposta por Moraes (2003). Contudo, defendemos que todo debate acerca do tema deveria considerar, no que se refere ao trabalho docente e à preparação de materiais didáticos, que livro didático, plano de aula e materiais didáticos são coisas que se complementam, porém possuem funções diferentes.

Em qualquer disciplina, o livro didático deve ser utilizado pelo professor como um suporte, um roteiro a ser seguido, porém de forma flexível, não se limitando ao conteúdo do livro. Já o plano de aula permite articular, de maneira lógica, os conteúdos que serão abordados de acordo com a metodologia, com a estratégia e recursos disponíveis.

O livro didático ajuda na elaboração do plano de aula, com a definição dos temas e das atividades previstas para cada encontro. Dizemos previstas porque o professor pode não conseguir – ou simplesmente não querer – operacionalizar o plano. Ter um bom livro didático e um bom plano de ensino também não significa que o professor dará uma boa aula. Até porque, como vimos com Tardif e Lessard (2005), a pedagogia do professor é estabelecida nas relações com os alunos e alunas e a partir dessas relações surgem novos fenômenos e situações, que obviamente podem interferir no curso da aula.

A partir da reinclusão da Sociologia como componente curricular obrigatório no ensino médio, em 2008, o MEC propôs princípios e temas de forma bastante ampla. Como não há uma definição sobre o número de horas-aula ou o período em que a disciplina deve ser lecionada, a elaboração de um programa não é tarefa das mais fáceis. Bodart e Silva (2016, p. 223) lembram ainda que a carga horária excessiva assumida por grande parte dos professores dificulta o preparo das aulas, o que acaba colaborando para uma prática docente precária.

Na década de 1930, a introdução da Sociologia nos cursos secundários e nas escolas normais, faculdades e universidades, fez surgir um volume considerável de livros didáticos de Sociologia. Segundo Meucci (2001, p. 121-122), na época, foram lançados cerca de 20 manuais no intuito de sistematizar o conhecimento do novo campo. Era o momento da institucionalização das Ciências Sociais no Brasil. Nesses primeiros manuais, as teorias sociológicas eram sempre relacionadas ao seu país se origem (“sociologia francesa”, sociologia norte-americana” etc.), sendo que o pensamento social brasileiro e mesmo o latino-americano só começou a ganhar relevância nas décadas seguintes.

Recentemente, novos livros de apoio vêm sendo lançados com o objetivo de oferecer diversas ferramentas teóricas e metodológicas para que o professor selecione o que lhe parece mais conveniente e viável para montar seu plano de aula – úteis, sobretudo, a professores que necessitam de atualização. Um dos livros que analisamos, ainda que ligeiramente, *Conhecimento e imaginação: Sociologia para o ensino médio* (BARBOSA, 2012), propõe “que o professor combine sua criatividade e os meios que sua escola oferece com as variadas possibilidades que o livro propõe para sua formação continuada e para o trabalho com as turmas, dentro e fora de sala de aula” (BARBOSA, 2012, p. 11).

A referida publicação, inclusive, é dividida em duas partes. Na primeira, são abordados temas como o desenvolvimento da Sociologia como ciência, conceitos sociológicos, sociedade, trabalho, mudança social, desigualdades, violência e discriminação, Estado e cidadania e métodos das Ciências Sociais. Já a segunda parte é dedicada a sugestões de atividades práticas diversas sobre cada um dos temas abordados, o que pode levar o professor a pensar em outras possibilidades além daquelas elencadas na obra.

No capítulo dedicado à mudança social, por exemplo, o livro sugere como atividades a apresentação de dados sobre emprego, renda, violência, condições de saúde, migração etc., e a exibição de conteúdo audiovisual, no caso o documentário *Garapa*, de 2009, que mostra o cotidiano de três famílias do estado do Ceará que sofrem com o problema da fome (BARBOSA, 2012, p. 232-233). Tais atividades ofereceriam ao aluno a oportunidade de conhecer a realidade social brasileira através de estatísticas sociais atuais, ao mesmo tempo em que permitiriam contato

com o tema da fome crônica como fenômeno social que atinge mais de 290 milhões de pessoas no mundo, de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU).

Sobre migração, o livro sugere que o professor pergunte aos alunos quem conhece alguém ou tem familiares que se deslocaram para outras cidades, estados e países, averiguando motivo e duração desses deslocamentos e perspectivas de regresso. Também indica que os alunos podem pesquisar no *web site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou mesmo em jornais, dados sobre a participação de migrantes na mão de obra de diversos estados, principalmente São Paulo e Rio de Janeiro. As atividades citadas remetem a uma aula dinâmica, participativa e dialogada, com potencial para aproximar a Sociologia da realidade cotidiana dos estudantes.

Outra obra que analisamos brevemente, *Sociologia para jovens do século XXI* (OLIVEIRA, 2016), está presente no Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) do MEC. Um dos objetivos do livro está alinhado ao que preconizam as OCNs e Ianni (2011) no que diz respeito à necessidade de combate ao senso comum em sala de aula.

Queremos apresentar aos jovens conteúdos que construam um saber crítico, dinâmico e problematizador das noções do *senso comum*. Crítico, porque visa a inserção consciente dos jovens no mundo à sua volta; dinâmico, por incentivar a participação política e social consciente na realidade social brasileira; e, por fim, problematizador, por questionar os discursos naturalizadores de uma realidade social marcada por profundos problemas éticos, sociais e econômicos. (OLIVEIRA, 2016, p. 3)

Assim, *Sociologia para jovens do século XXI* está dividido em três unidades: 1) Sociologia e conhecimento sociológico, que abrange em seus capítulos temas como socialização dos indivíduos, instituições sociais, culturas e sociedades, identidades sociais e culturais e ideologia; 2) Trabalho, política e sociedade, em que são abordados temas como capitalismo, globalização e neoliberalismo, o mundo do trabalho, cidadania, Estado e democracia e movimentos sociais; e 3) Relações sociais contemporâneas, trazendo nos capítulos as questões urbana e da terra, violência e desigualdades sociais, religiosidade, desigualdades raciais e relações de gênero.

Após cada capítulo, o livro oferece uma seção muito interessante chamada Interdisciplinaridade, em que são feitas relações do tema estudado com outras áreas do conhecimento, com textos de especialistas em cada uma delas. No capítulo dedicado a culturas e sociedades, por exemplo, é aberto um diálogo com a matemática ou com as diferentes matemáticas desenvolvidas por diversos povos.

Outra seção é a Interatividade, em que o professor é sugestionado a fazer uma revisão de cada capítulo e a dialogar com a turma, verificando o conhecimento dos alunos a partir de questões presentes em provas do Enem. Traz, ainda, dicas de filmes, conteúdos diversos disponíveis na internet e músicas. No capítulo que trata do capitalismo, por exemplo, é indicado

o filme franco-italiano *A culpa é do Fidel*, em que uma garota adquire uma nova compreensão de mundo a partir do momento em que seu tio, um militante comunista, é preso e assassinado.

Por fim, temos a seção mais surpreendente de todas: Aprendendo com jogos, o que demonstra um esforço para se conectar aos jovens na linguagem que eles entendem e ajuda a reforçar a ideia de jogo como elemento constitutivo da aprendizagem, algo que defendemos enfaticamente (BATISTA, 2011; BATISTA & OLIVEIRA NETO, 2012). A título de ilustração, no capítulo sobre a questão urbana é indicado o *game O cortiço*, baseado na obra homônima de Aluísio de Azevedo, em que o jogador é convidado a construir um cortiço e acumular recursos da exploração dos trabalhadores. Dizemos surpreendente porque não se trata apenas de uma indicação de um “jogo legal”, pelo contrário, os alunos são estimulados a jogar em grupos em sala de aula, a fazer anotações e a relatá-las, com comentários e reflexões, entre outras atividades.

Os livros de Barbosa (2012) e Oliveira (2016) podem ser considerados dois bons exemplos de como temas trabalhados em sala de aula podem se desdobrar em atividades dinâmicas e envolventes. Independentemente da metodologia utilizada pelos autores, as obras servem como um norte para que o docente elabore sua própria metodologia. Além disso, nunca é demais destacar que o professor não deve se tornar refém do livro de apoio ou do plano de aula, nem mesmo de tecnologias ou recursos. Se planejar uma aula com *data show*, por exemplo, e ocorrer alguma falha técnica, a aula fica inviabilizada. Da mesma forma, se optar por seguir à risca o seu planejamento, pode resvalar no “pensamento linear” (BRIDI, 2010, p. 109), fechado em sua própria metodologia, que deveria ser, pelo contrário, aberta, flexível, dialógica.

## Considerações finais

Ao longo do texto apresentamos algumas argumentações que deixam claro que a atividade de elaboração de materiais didáticos para o ensino de Sociologia no nível médio não é tarefa das mais fáceis. Procuramos ir além da dimensão instrumental desses materiais, fomentando uma breve discussão que nos leve a uma nova forma de pensar o tema que também considere aspectos como legislação, currículo e o papel da disciplina no ensino médio, além das características do trabalho docente, contemplando as dinâmicas da relação professor-aluno, e a preparação dos recursos didáticos em si.

Do ponto de vista do currículo, invocamos duas visões distintas: a de Goodson (2007), que vê na escola um lugar de dominação, e a de Young (2007), que acredita que a escola também pode ser emancipadora, através da disseminação do que chama “conhecimento poderoso”. A própria LDB prevê, como uma das finalidades do ensino médio, a formação ética, o

desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, o que reforça a necessidade da oferta da Sociologia neste nível de ensino.

Reafirmamos que o papel da Sociologia no ensino médio é ajudar os alunos e alunas a compreenderem a complexa realidade social em que vivem. O conhecimento sociológico dá, aos estudantes, condições de desenvolver uma postura mais crítica e reflexiva, provocando o *estranhamento* e levando à *desnaturalização* de concepções ou explicações de fenômenos sociais tidos como corriqueiros. Como diz Ianni (2011), o trabalho intelectual em sala de aula é uma crítica ao conhecimento prévio, baseado no senso comum, não apenas do aluno como também do próprio professor.

A pedagogia, enquanto o conjunto dos meios utilizados pelos professores nas atividades com os alunos (TARDIF & LESSARD, 2005), não pode ser resumida a técnicas materiais ou a técnicas particulares. A dimensão material da pedagogia reside, pelo contrário, nas relações sociais e simbólicas do ensino. A interação, como elemento constitutivo do trabalho docente, faz surgir novas interpretações, modificando todos os atores envolvidos no processo.

Essa contingência impossibilita a existência de uma maneira objetiva de ensinar. Isto é, não há uma receita pronta que, seguida à risca, leve ao êxito. Cabe ao professor, como centro da ação social que decorre na sala de aula, fomentar o compartilhamento mútuo de significados e conhecimentos, mobilizando recursos simbólicos coletivos. O livro de apoio e o plano de aula devem ser utilizados como um roteiro, flexível o suficiente para se adaptar às mais diversas situações. Já os materiais didáticos, em si, devem servir para tornar as aulas mais dinâmicas, participativas e dialogadas, ajudando a aproximar a Sociologia da realidade cotidiana dos alunos.

Vimos, com Moraes (2003) e com Bodart e Silva (2016) que existe uma dificuldade de consolidação de programas e materiais didáticos para o ensino da Sociologia no nível médio. Bodart e Silva (2016) apontam, ainda, a falta de dados que tratem das especificidades do professor de Sociologia. O censo realizado pelo Inep não preenche todas as lacunas. Como este trabalho não tem a pretensão de ser conclusivo, pensamos que o debate poderia ser mais enriquecido caso fosse realizada uma pesquisa qualitativa com professores e estudantes de Sociologia no ensino médio. Um levantamento que buscasse, de um lado, identificar como é a relação desses profissionais com os materiais didáticos, quais as principais dificuldades na sua elaboração e, de outro, como os alunos recebem e processam os conteúdos trabalhados de acordo com as técnicas utilizadas. Fica a sugestão.

## Referências

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. *Conhecimento e imaginação sociológica: sociologia para o ensino médio*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BATISTA, Micheline Dayse Gomes. Diversão levada a sério: O jogo como ambiente de aprendizagem. *Hipertextus Revista Digital*, n. 6, Recife, ago. 2011. Disponível em: <<http://hipertextus.net/volume6/Hipertextus-Volume6-Micheline-Dayse-Gomes-Batista.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

BATISTA, Micheline Dayse Gomes; OLIVEIRA NETO, Jair Rocha de. Jogando e aprendendo: etnografias on-line dos games Combat Arms e Dragons of Atlantis. *Anais Eletrônicos do 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação – Comunidades e aprendizagem em rede*, Recife, 2012. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simpósio/anais/Anais-Hipertexto-2012/JairRocha&MichelineBatista-Jogandoeaprendendo.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. Um “raio-X” do professor de sociologia: condições e percepções. *Revista Estudos de Sociologia*, Vol. 2, n. 22, Recife, 2016.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais. Volume 3 – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. *Censo escolar da educação básica: notas estatísticas*. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

BRIDI, Maria Aparecida. Por uma metodologia do ensino-aprendizagem aberta, flexível e dialética. In: BRIDI, Maria Aparecida. *Ensinar e aprender Sociologia no ensino médio*. São Paulo: Contexto, 2010.

FERREIRA, Fabiana. A sociologia no ensino médio: concepções de professores sobre formação crítica para a cidadania. *Revista Estudos de Sociologia*, V. 2, n. 18, Recife, 2012. Disponível em: <<http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/73/57>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 12, n. 35, maio-agosto, 2007, p. 241-252, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo*, 1: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

IANNI, Octávio. O ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º graus. *Cadernos CEDES*, Campinas, vol.31, n.85, set-dez, 2011.

MEUCCI, Simone. Os primeiros manuais didáticos de Sociologia no Brasil. *Estudos de Sociologia*, v.6 n. 10, São Paulo, 2001, p. 121-157.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social*, vol. 15, nº 1, São Paulo, abr. 2003, p. 5-20.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. *Sociologia para jovens do século XXI: manual do professor*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2016.

PAIVA, Isadora Barreto; JIMENEZ, Susana. A sociologia no ensino médio: uma revisão crítica de estudos selecionados. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, ano 2, Número Especial, dez. 2010, p. 277-292.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O papel da Sociologia no currículo do Ensino Médio. In: *II Simpósio estadual sobre a formação de professores de Sociologia*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente*. Petrópolis: Vozes, 2005.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, vol. 28, n. 101, set./dez., 2007, p. 1287-1302.

Recebido em: 03 de maio de 2018

Aceito em: 18 de junho de 2018

### **COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO**

BATISTA, Micheline Dayse Gomes. Por uma nova forma de pensar a elaboração de materiais didáticos para a disciplina de sociologia no Ensino Médio. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v.2, n. 2, p.51-67, 2018.





## O *LOCUS* ACADÊMICO DA LICENCIATURA ENTRE ESTUDANTES DE CIÊNCIAS SOCIAIS: UM PERFIL DOS LICENCIANDOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA<sup>1</sup>

Luis Gustavo de Paiva Faria<sup>2</sup>  
Camila Olívia Teixeira Oliveira<sup>3</sup>  
Igor Linck Marques<sup>4</sup>

### RESUMO

O objetivo do presente trabalho é traçar um perfil socioeconômico e acadêmico dos estudantes de Licenciatura da Universidade Federal de Viçosa (UFV), matriculados em diferentes períodos do curso. Adotou-se como metodologia a aplicação de questionários fechados para realização de um *survey* exploratório a fim de possibilitar uma comparação com outros estudos de perfis de cinco universidades brasileiras. Foi possível verificar, a partir dos dados comparados e da revisão da literatura, uma regularidade quanto a um perfil socioeconômico baixo e médio dos graduandos em Ciências Sociais ao longo da existência desse curso, existindo modificação, contudo, em dados pontuais, como a média de faixa etária e a primeira graduação cursada. Levanta-se a hipótese de que tais mudanças sejam decorrentes da criação de diversos cursos em regiões distintas do país, principalmente a partir de 2008, ano de institucionalização da disciplina de Sociologia no Ensino Básico.

**Palavras-chave:** Licenciatura em Ciências Sociais. Perfil socioeconômico. Sociologia no Ensino Básico.

### THE ACADEMICAL *LOCUS* OF THE COLLEGE DEGREE AMONG STUDENTS OF SOCIAL SCIENCES: A PROFILE OF THE UNDERGRADUATES OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF VIÇOSA

<sup>1</sup> Agradecemos ao professor Dr. Fabrício Roberto Costa Oliveira (UEMG) pela orientação e pelas atentas observações feitas na primeira versão deste texto.

<sup>2</sup> Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Viçosa. Contato: [lgpaivafaria@gmail.com](mailto:lgpaivafaria@gmail.com)

<sup>3</sup> Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Viçosa. Contato: [camilaolivia@gmail.com](mailto:camilaolivia@gmail.com)

<sup>4</sup> Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Viçosa. Contato: [magalylinck5@gmail.com](mailto:magalylinck5@gmail.com).

**ABSTRACT**

The research aims tracing a socioeconomic and academic profile of undergraduates of the college degree in Social Sciences by the Federal University of Viçosa entering into different years. We adopted as closed questionnaires methodology for conducting an exploratory survey comparing with other profile studies of five Brazilian universities. We believe there is a regularity regarding the low and middle socioeconomic profile of undergraduates in Social Sciences in Brazil, but changes in punctual data, like the age range and the first university graduate. Such changes may be due to the creation of several courses in different regions of the country, mainly as of 2008, year of institutionalization of the discipline of Sociology in Basic Education.

**Keywords:** College degree in Social Sciences. Socioeconomic Profile. Sociology in Basic Education.

**Introdução**

A institucionalização acadêmica das Ciências Sociais no Brasil, durante a primeira metade do século XX, não ocorreu de modo pacífico, mas mobilizou diversos grupos sociais em disputa, gerando conflitos quanto à legitimidade e à viabilidade da área e suas disciplinas (MICELI, 2001; CARVALHO FILHO, 2014). Não obstante essa complexidade no processo de institucionalização acadêmica, o histórico da Sociologia enquanto disciplina no Ensino Básico também ocorre de modo conflituoso, fenômeno que pode ser verificado a partir de suas intermitentes entradas e saídas dos currículos básicos ao longo do mesmo século (MEUCCI, 2015; MORAES, 2003). Para além desses conflitos “externos”, ocorrem disputas no interior da própria área no que tange a questão do ensino, como as discussões evidenciadas pelas dualidades entre “licenciatura *versus* bacharelado, ensino *versus* pesquisa, [...] a dicotomia ‘ser professor/ser pesquisador’” (COSTA, 2015, p. 203). Questões estas afloradas nas discussões e formulações de novas graduações em Ciências Sociais, sobretudo a partir de 2008, quando há uma tendência à reconfiguração das Licenciaturas desse curso e da formação oferecida por essa modalidade (OLIVEIRA, BARBOSA, 2013; OLIVEIRA, 2013; FREITAS, 2011; COSTA, 2015).

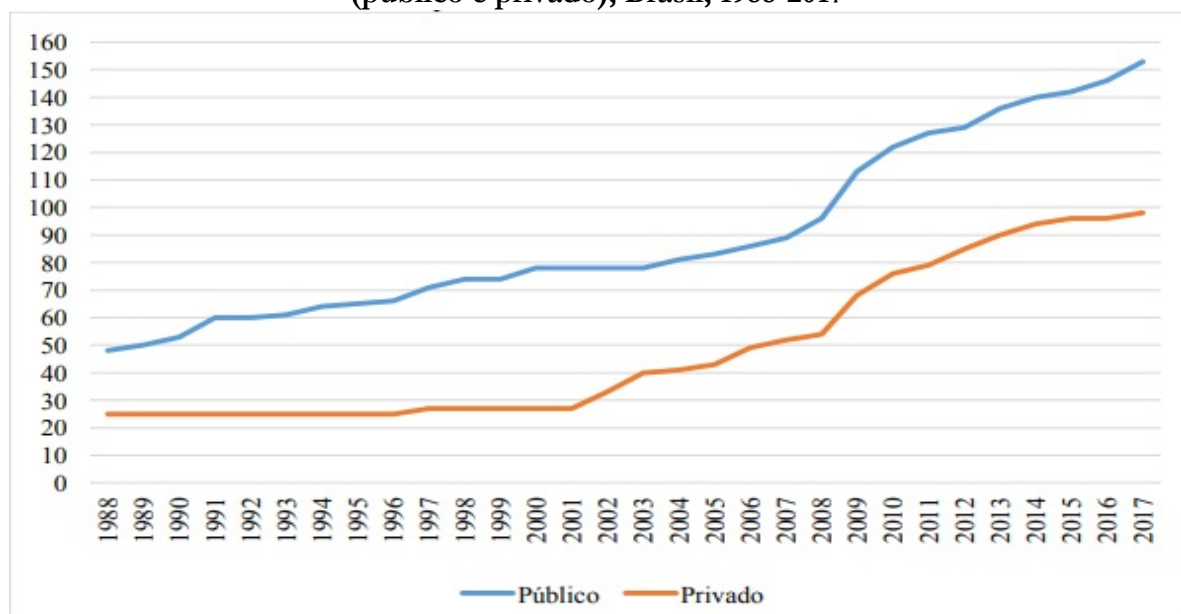
Desde a institucionalização da obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio em 2008, a partir da Lei nº 11.684, foram criados inúmeros cursos de Licenciatura em Ciências Sociais com o intuito de preparar profissionais para atuar no Ensino Básico, já que muitos docentes não possuíam formação específica na área (LENNERT, 2009)<sup>5</sup>. Um levantamento feito por Bodart e Tavares

---

<sup>5</sup> Segundo dados apresentados pela autora, em 2007 apenas 13,3% dos professores de Sociologia no Ensino Médio possuíam formação em Ciências Sociais, cabendo à Pedagogia a porcentagem de 22,5% (LENNERT, 2009, p.46). Embora sejam dados elaborados há alguns anos, são significativos para pensar a formação de professores após a Lei nº 11.684.

(2018), a partir de dados oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC), permitiu verificar a oferta de cursos de Ciências Sociais no Brasil em uma série temporal, organizada no gráfico 1.

**Gráfico 1 - Evolução do número de cursos de Ciências Sociais segundo a rede de ensino (público e privado), Brasil, 1988-2017**



**Fonte:** Bodart e Tavares (2018) a partir da base de dados disponível no e-MEC.

Como indicam os dados e os autores, há um aumento na oferta de cursos de Ciências Sociais a partir de 2008 em decorrência de programas de fomento e leis específicas. Sobre isso, Oliveira (2015) argumenta que há uma relação intrínseca entre a expansão de cursos de Licenciatura de Ciências Sociais e a institucionalização da obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Básico.

Para esse trabalho, pretendemos analisar um dos cursos inseridos no contexto apresentado, ou seja, após 2008, especificamente a Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa (UFV), curso criado a partir do Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O curso iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2009. Segundo Gonçalves (2016), a criação do curso de Ciências Sociais na UFV visava suprir uma demanda de profissionais formados na área para a atuação no Ensino Básico, dada a recente institucionalização já mencionada. Essa agumentação também é indicada na justificativa para a criação do curso no Projeto Político Pedagógico formulado em 2008:

Em contraposição, observa-se uma crescente demanda social pela ampliação do número de profissionais desta área, em função tanto da obrigatoriedade de inserção da disciplina Sociologia nos currículos dos cursos de Ensino Médio quanto da carência de recursos humanos competentes para analisar as diferentes realidades, criar e propor alternativas de intervenção e para atuar em consultorias e assessorias que envolvam questões e ordem social, política e econômica. (Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Sociais. Universidade Federal de Viçosa, 2008, p. 4)

Assim como o histórico geral dos currículos das graduações em Ciências Sociais, o surgimento do curso também mobilizou disputas e discordâncias (SANTOS, LOPES, FULLIN, 2015; GONÇALVES, 2016).

Em vista disso, esse trabalho foi motivado tanto por aspectos analíticos quanto pragmáticos. Em termos analíticos, conforme salientam Cigales e Silveira (2015), as pesquisas sobre o perfil de licenciandos em Ciências Sociais são poucas, o que justifica a importância de tratar o tema em um contexto de expansão e criação desses cursos. Em termos pragmáticos, apresenta-se como relevante para realização da reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Ciências Sociais da UFV no período entre 2015-2016, ainda em discussão, como elemento político determinante para seu desenvolvimento.

Assim, visamos traçar um perfil socioeconômico (e paralelamente acadêmico) dos estudantes de Licenciatura do curso de Ciências Sociais da UFV, com foco nos graduandos(as) matriculados(as) no quarto, sexto e oitavo períodos. Ressaltamos que esta especificidade se deu pelo momento de realização da pesquisa (segundo período do ano de 2016), facilitando, assim, encontrarmos maior quantidade de estudantes matriculados em períodos correlatos a essa época. É importante destacar o caráter exploratório da pesquisa, realizada por estudantes de Ciências Sociais da própria universidade. Dado esse caráter, o trabalho apresenta limitações metodológicas, particularmente na produção dos dados estatísticos e sua análise. Observa-se, porém, que o levantamento bibliográfico e o perfil comparativo de nossos resultados com os de outras cinco universidades brasileiras trazem questionamentos para o debate, ainda escasso, sobre o perfil e os caminhos tanto dos graduandos quanto das próprias licenciaturas em Ciências Sociais.

## 1. Metodologia

Adotamos como metodologia a aplicação de questionários fechados para realização de um *survey* exploratório, onde trabalhamos quatro eixos: “Dados Pessoais”, “Perfil Acadêmico”, “O Curso e as disciplinas de Licenciatura” e “Profissão e Mercado de Trabalho”<sup>6</sup>. No primeiro eixo procuramos abranger dados elementares, como sexo/gênero, idade, renda etc., de modo a reunir elementos para traçar o perfil socioeconômico dos estudantes. No segundo, por sua vez, abrangemos aspectos gerais da formação acadêmica, como vinculação aos projetos da Universidade, dedicação ao curso e opinião sobre a quantidade de conteúdo demandada pelo mesmo (baixa ou alta), com o objetivo de traçar um perfil acadêmico. No terceiro avaliamos o principal motivo por terem optado pelo curso de Licenciatura em Ciências Sociais e o grau de motivação para lecionar no Ensino Básico. O quarto eixo, por fim, relaciona-se ao terceiro na medida em que avalia a

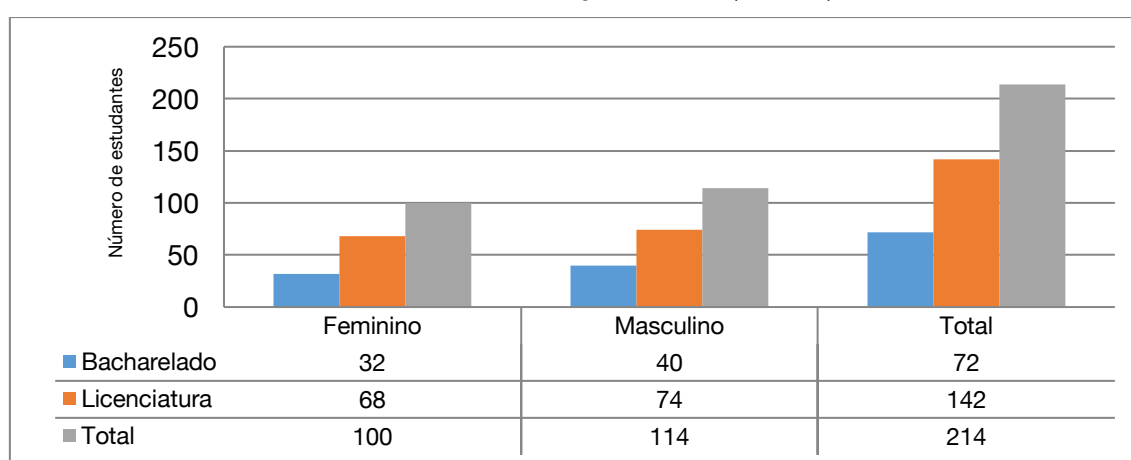
---

<sup>6</sup> Pela limitação de espaço, não exploramos neste texto todas as questões contempladas pelo questionário. Optamos por focalizar o perfil socioeconômico e acadêmico para realização de uma discussão comparativa.

percepção dos discentes sobre o mercado de trabalho na área de Ciências Sociais, como também os intuítos profissionais em se obter um título de licenciado.

Segundo dados oferecidos pelo DCS-UFV, no segundo semestre de 2016 havia um total de 142 estudantes matriculados no curso de Licenciatura em Ciências Sociais (gráfico 2<sup>7</sup>). A opção por questionários fechados fica explícita, pois o objetivo inicial seria a realização de um censo ou de atingir, pelo menos, 70% dos matriculados: cerca de 100 estudantes. Por esse motivo, adotamos uma amostragem não-probabilística por conveniência (BABBIE, 1999), já que o intuito era atingir a maior quantidade possível de matriculados. A aplicação dos questionários foi realizada com estudantes do quarto, sexto e oitavo ou períodos posteriores<sup>8</sup>.

**Gráfico 2 - Número de estudantes matriculados no curso de Ciências Sociais da UFV por modalidade em relação a sexo (2016/2)**



**Fonte:** Departamento de Ciências Sociais (DCS-UFV), 2016/2. Elaboração dos autores.

Por tratar-se de uma pesquisa exploratória, em que os próprios pesquisadores e a pesquisadora formularam e aplicaram os questionários, tabularam e analisaram os dados, nossa estratégia de aplicação passou, em muitos momentos, por dificuldades logísticas e de comunicação. Utilizamos espaços que eram acessíveis: duas salas de aula, onde eram ministradas duas disciplinas estratégicas da Licenciatura e havia uma predominância de estudantes de quarto período em uma e sexto e oitavo períodos em outra. Outro momento, este extraordinário, também foi utilizado: duas assembleias organizadas pelo Centro Acadêmico de Ciências Sociais (CACIS-UFV) para a deliberação de temas referentes ao andamento do curso.

Dado o caráter inicial e o tempo de realização da pesquisa (três meses), o intuito de realizar um censo se demonstrou complexo e, em última instância, improvável, já que não tínhamos meios

<sup>7</sup> O gráfico 2 não contempla aqueles estudantes que ainda não optaram por nenhuma das modalidades, pois a opção por uma das modalidades, Licenciatura ou Bacharelado, é feita no terceiro período. Destacamos, também, que se trata de um gráfico elaborado a partir dos atuais alunos matriculados nessas modalidades, ou seja, pessoas que estão atualmente matriculadas no Bacharelado já podem ser formadas em Licenciatura, e vice-versa.

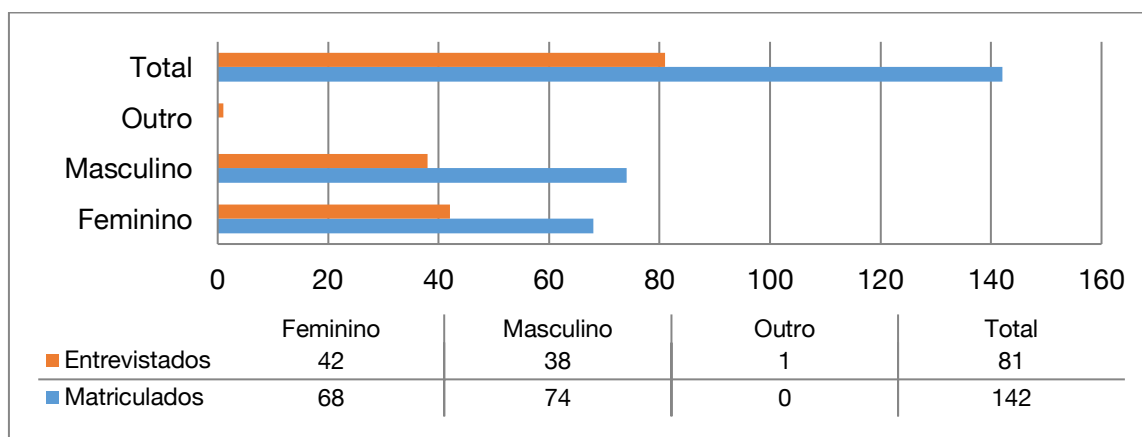
<sup>8</sup> O tempo médio de duração do curso é de 8 períodos (4 anos). Há, contudo, um prazo máximo de quinze períodos (7 anos e meio) para sua conclusão, conforme indica o Projeto Político Pedagógico (2012) do curso.

para nos comunicar com todos os estudantes matriculados no curso de Licenciatura em Ciências Sociais. Embora não tenha sido possível realizar o censo pretendido, atingimos um número significativo de estudantes (81, que corresponde a 57% do total), o que torna possível realizar uma discussão exploratória sobre o perfil dos licenciandos, sua formação e seus anseios enquanto potenciais profissionais da área.

## 2. Perfil socioeconômico e acadêmico da Licenciatura em Ciências Sociais na UFV: apresentação dos dados

Essa sessão apresenta os resultados obtidos com a aplicação dos questionários para estudantes da Licenciatura em Ciências Sociais na UFV no que se refere a três eixos, divididos em subseções: Perfil Socioeconômico, Perfil Acadêmico e o Curso e a Licenciatura. Essas três sessões situam o *locus* dos estudantes no âmbito do curso de Licenciatura e, inversamente, o *locus* da Licenciatura na formação desses estudantes. Antes de iniciar essa exposição, são apresentados alguns dados sobre o alcance numérico dos questionários aplicados.

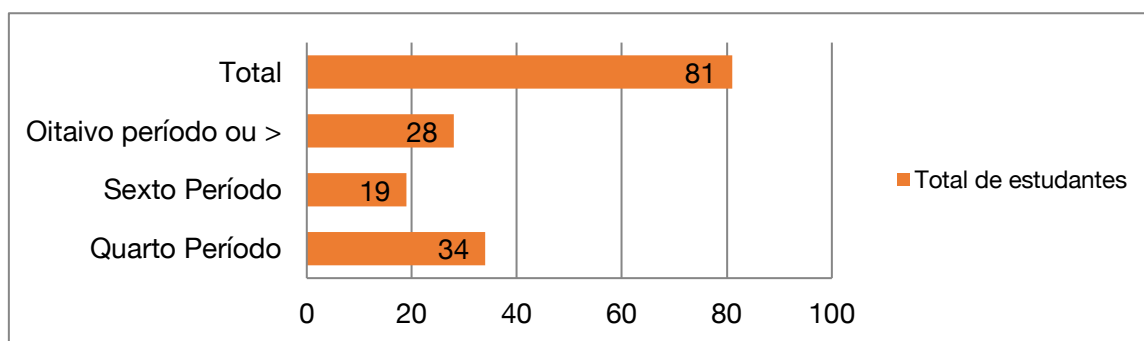
**Gráfico 3 - Número de estudantes entrevistados em relação ao gênero**



**Fonte:** Dados de campo, 2016. Elaboração dos autores.

Alcançamos um total de 81 estudantes, ou seja, aproximadamente 57% dos 142 matriculados em 2016. Por não termos desenhado uma amostra, a partir do gráfico 3 é possível perceber as seguintes inconstâncias: embora o número de estudantes do gênero masculino matriculados no curso seja maior (74, com base no gráfico 2), atingimos apenas 38. Da mesma maneira, estudantes do gênero feminino, por sua vez, apresentam-se em menor número no curso (68, com base no gráfico 2) e foram mais bem contempladas na pesquisa, sendo que 42 responderam.

**Gráfico 4 - Número de estudantes entrevistados em relação ao período**

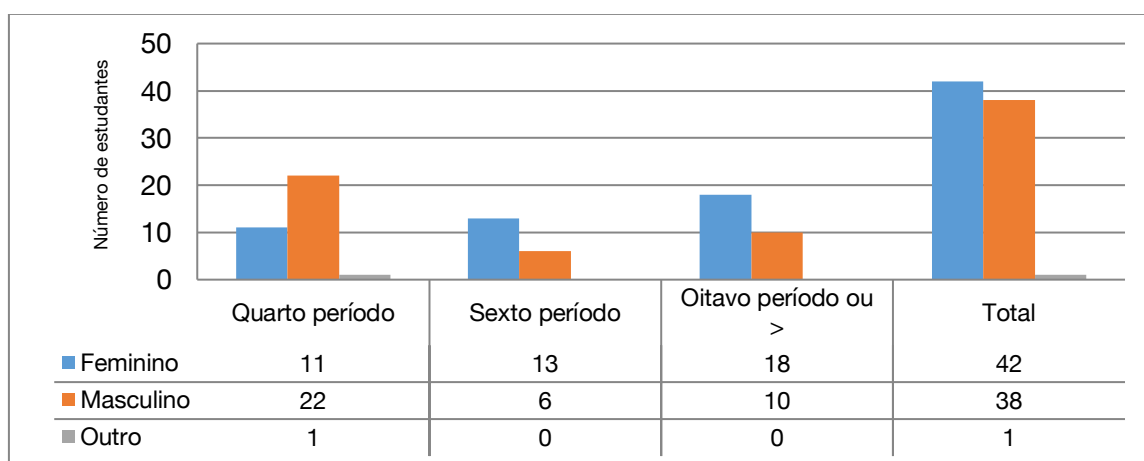


Fonte: Dados de campo, 2016. Elaboração dos autores.

Do ponto de vista da divisão por períodos (gráfico 4), atingimos resultados em que há, em certa medida, uma discrepância em relação ao número para cada período. Não tivemos acesso, contudo, à divisão do número total de estudantes por períodos, o que não permite avaliar a representatividade da aplicação. O grupo com menor representatividade estatística foi o sexto período, em que alcançamos apenas 19 estudantes, enquanto estudantes do quarto período foram mais bem representados pela aplicação, alcançando 34 entrevistados(as)<sup>9</sup>. A terceira categoria abrange estudantes do oitavo período ou posteriores, sendo que alguns já se formaram em Licenciatura, contando com 28 entrevistados(as).

Assumindo, a partir daqui, nosso alcance, passamos a apresentar os gráficos referentes à correspondência nas perguntas do questionário.

**Gráfico 5 - Divisão dos entrevistados por sexo/gênero**



Fonte: Dados de campo, 2016. Elaboração dos autores.

Conforme trouxemos, nosso contorno em relação ao sexo/gênero não foi proporcional ao número total de matriculados, de modo que alcançamos 42 (51,8%) pessoas do sexo/gênero feminino e 38 (47%) do sexo/gênero masculino.

<sup>9</sup> Apesar de não termos dados disponíveis para sustentar esta hipótese, a desistência do curso em períodos mais avançados seria um dos motivos que levariam a nossa divergência amostral.

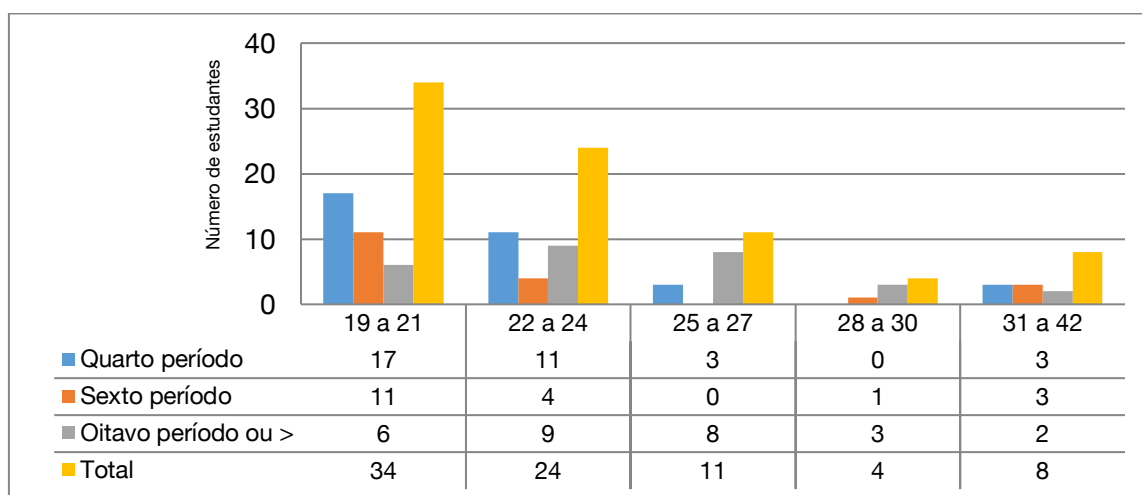


No que se refere aos períodos, há uma desconexão, no quarto período, onde atingimos 22 pessoas do sexo/gênero masculino e 11 do sexo/gênero feminino. Em comparação, nas outras duas categorias há uma maior quantidade de pessoas do sexo/gênero feminino: 13 no sexto período e 18 no oitavo ou períodos posteriores, em relação a 6 pessoas do sexo/gênero masculino no sexto e 10 no oitavo ou períodos posteriores.

## 2.1 PERFIL SOCIOECONÔMICO

O perfil socioeconômico procura avaliar questões como faixa etária, estado civil, escolaridade dos pais ou responsáveis, renda familiar mensal, situação de manutenção financeira e local onde cursou o ensino básico. Alguns desses dados servirão, na próxima sessão do trabalho, para a comparação entre perfis socioeconômicos de cinco universidades brasileiras, incluindo a UFV, analisada nesse trabalho.

**Gráfico 6 - Divisão dos entrevistados por faixa etária**



**Fonte:** Dados de campo, 2016. Elaboração dos autores.

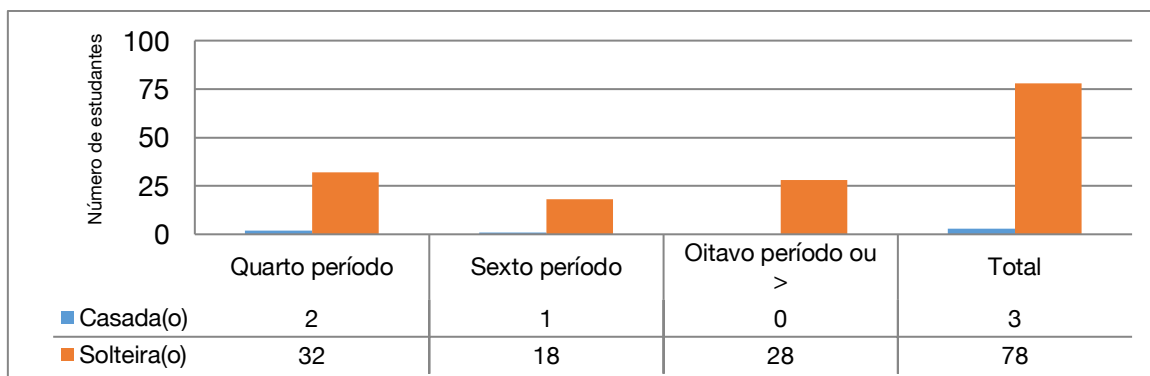
A faixa etária predominante (gráfico 6) está situada entre 19 e 21 anos, alcançando 34 pessoas (42%). A segunda em ordem de alcance situa-se de 22 a 24 anos (29,6%). Esses dados apontam para o fato de a maioria dos estudantes serem considerados ‘jovens’ (SPOSITO, 2009), o que torna possível inferir que muitos saíram do Ensino Médio e ingressaram na universidade com uma variação de, no máximo, 2 anos.

Em relação aos períodos, segue relativamente uma regularidade, onde no quarto e sexto período predomina a faixa etária de 19 a 21 anos e, no oitavo ou períodos posteriores, de 22 a 24 anos. Além de aqueles que estão no oitavo ou em períodos posteriores estarem mais avançados no curso e serem, conseqüentemente, mais velhos, o fato da categoria de 25 a 27 anos ultrapassar a



categoria predominante (19 a 21 anos) pode apontar para a noção de que ingressaram mais velhos ou depois de outra graduação.

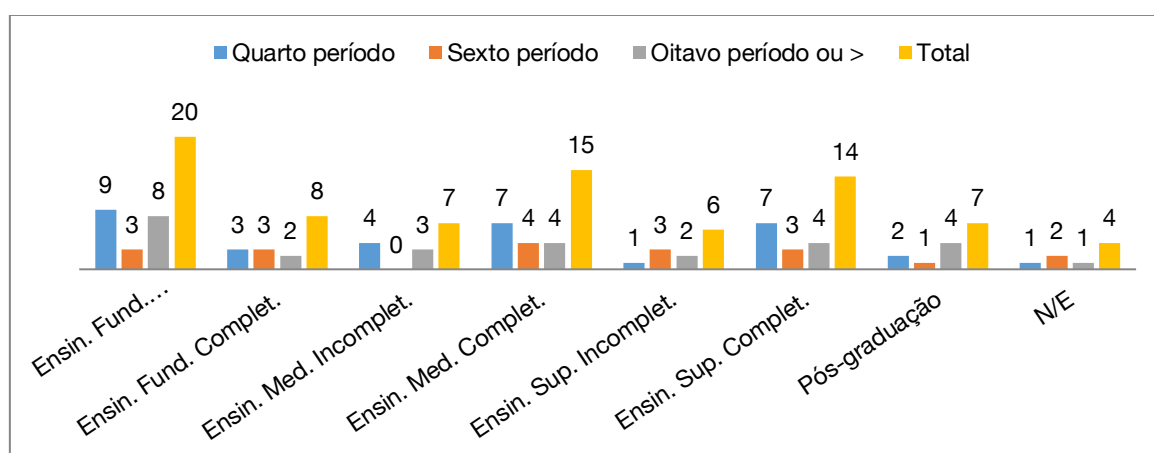
**Gráfico 7 - Divisão dos entrevistados por estado civil**



Fonte: Dados de campo, 2016. Elaboração dos autores.

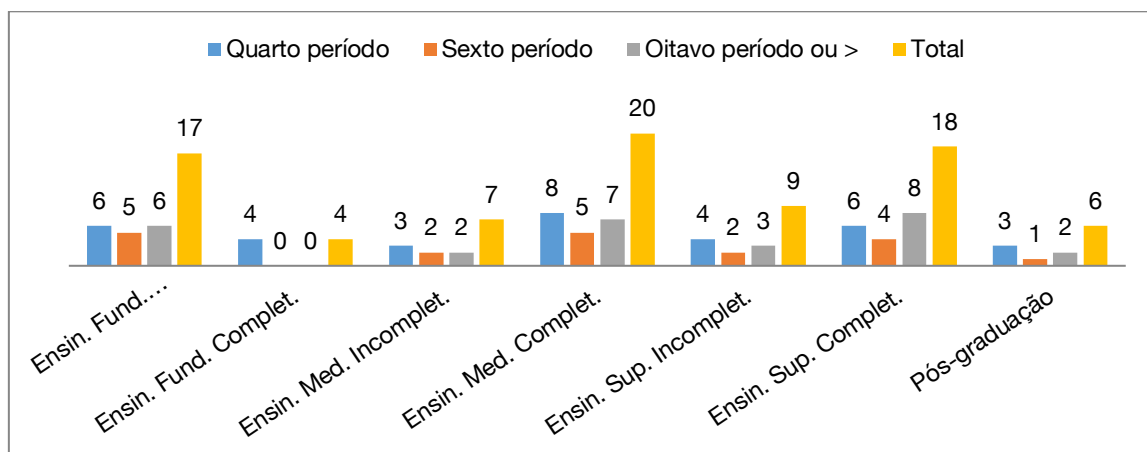
Confirmando a predominância “jovem”, 96,2% são solteiros e apenas 3,7% casados.

**Gráfico 8 - Escolaridade do pai/responsável dos entrevistados**



Fonte: Dados de campo, 2016. Elaboração dos autores.

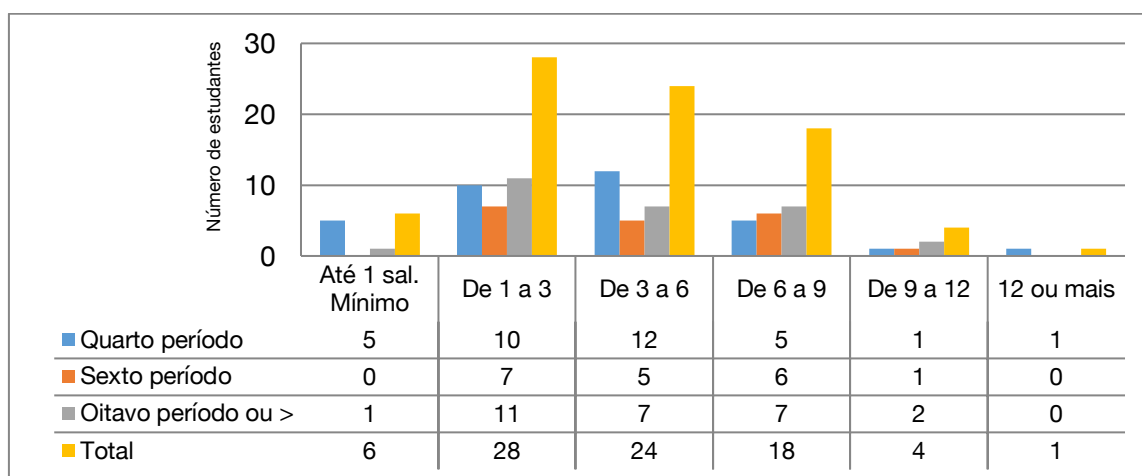
**Gráfico 9 - Escolaridade da mãe/responsável dos entrevistados**



Fonte: Dados de campo, 2016. Elaboração dos autores.

Os gráficos 8 e 9 avaliam a escolaridade dos pais/responsáveis. Segundo Schwartzman (1995), a escolaridade dos pais é um dado determinante para compreender o perfil socioeconômico de um grupo. A opção predominante para a escolaridade do pai (ou responsável) é ensino fundamental incompleto (24,6%), seguido de ensino médio completo (18,5%). A escolaridade do pai, assim, é mais baixa em comparação à escolaridade da mãe (ou responsável), na qual predomina o ensino médio completo (24,6%), seguido de ensino superior completo (22,2%), o que demonstra um caráter de escolaridade mais alto das mães em relação aos pais (ou responsáveis em ambos os casos).

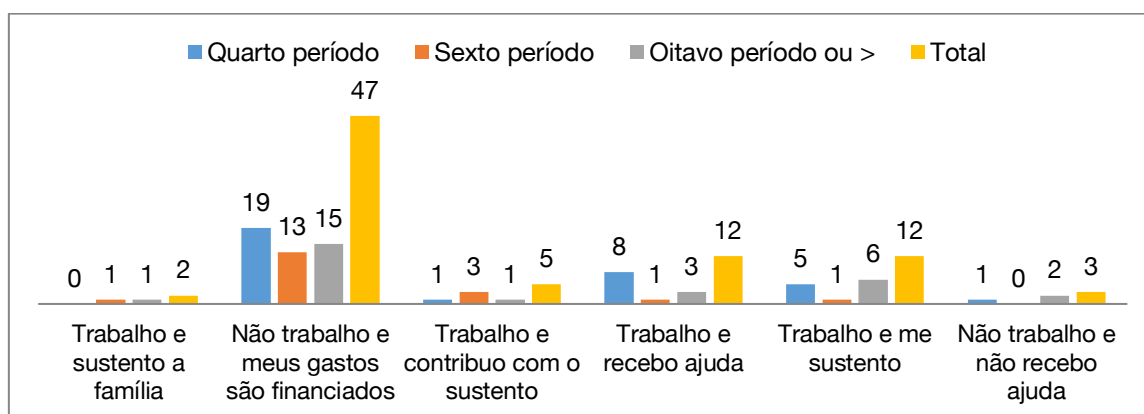
**Gráfico 10 - Renda familiar mensal aproximada dos entrevistados**



Fonte: Dados de campo, 2016. Elaboração dos autores.

É de especial relevância o fato de a escolaridade do pai ser baixa e corresponder a uma renda predominante baixa (gráfico 10), de 1 a 3 salários mínimos (34,5%) seguida de 3 a 6 salários (29,6%), prevalecendo, portanto, um perfil predominantemente entre classes de baixa renda, seguido de uma classe de renda média, reforçando a correlação entre baixa escolaridade dos pais e a renda familiar mensal.

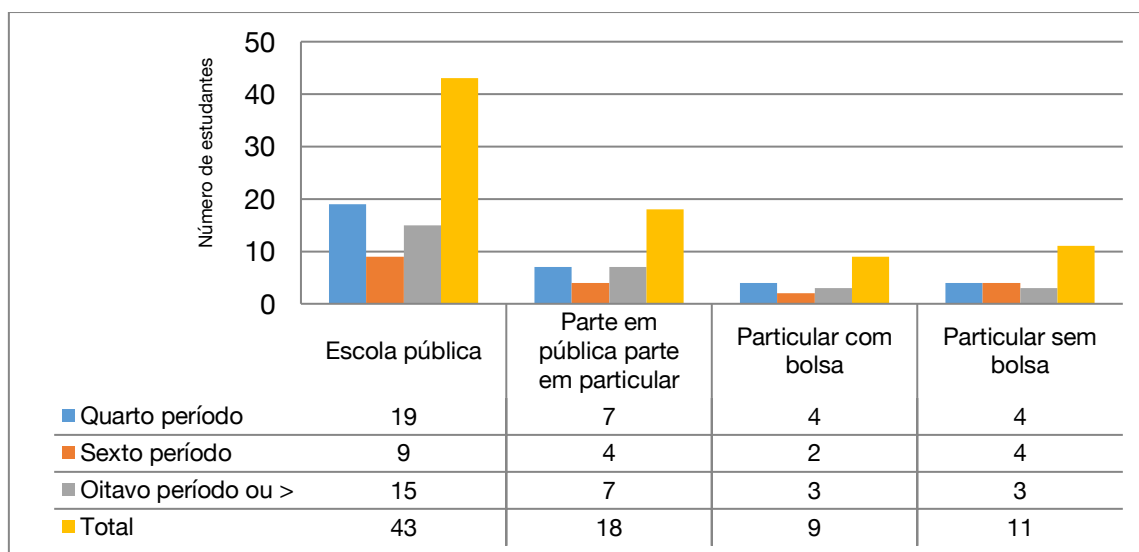
**Gráfico 11 - Situação de manutenção financeira dos entrevistados**



Fonte: Dados de campo, 2016. Elaboração dos autores.

Em relação à manutenção financeira dos acadêmicos, há uma predominância de estudantes que não trabalham e os gastos para manutenção financeira são custeados pela família (58%), aparecendo as categorias “Trabalho e recebo ajuda da família” e “Trabalho e me sustento” na mesma proporção (14,8%, respectivamente). É importante considerar que alguns estudantes avaliaram-se trabalhando enquanto bolsistas de projetos universitários, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa Institucional de Bolsas De Iniciação à Extensão (PIBEX) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

**Gráfico 12 - Local em que o entrevistado cursou o Ensino Básico**



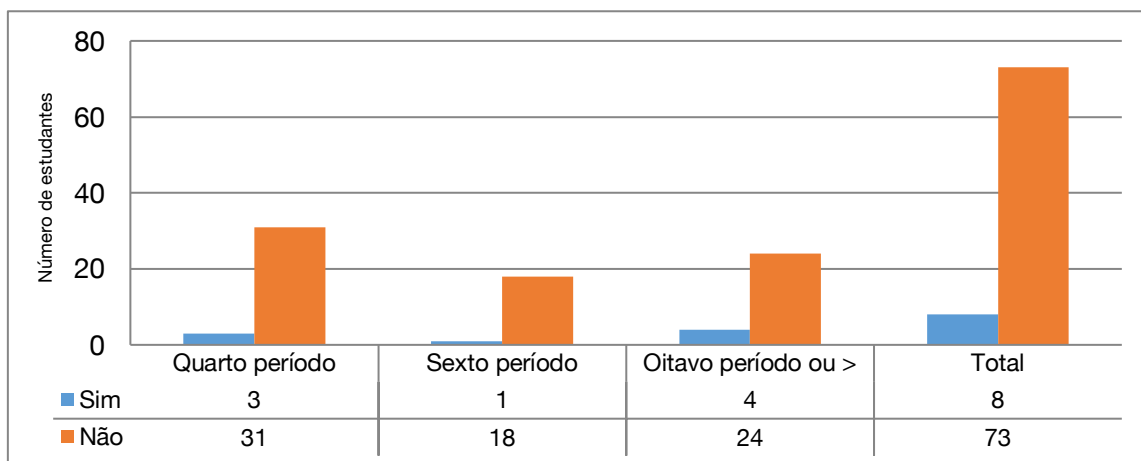
Fonte: Dados de campo, 2016. Elaboração dos autores.

Portanto, o perfil socioeconômico predominante dos estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais da UFV, segundo dados do DCS-UFV e dados produzidos pela pesquisa, pode ser assim sintetizado: predominantemente masculino (52,1%), tendo faixa etária entre 19 e 21 anos (42%), onde a maioria dos estudantes são solteiros (96,2%), em que o pai tem baixa escolaridade (24,6%) e a mãe uma escolaridade mediana (24,6%) com renda de 1 a 3 salários mínimos (34,5%). Em sua maioria não trabalham e os gastos são financiados pela família (58%), tendo 53% cursado o Ensino Básico em escola pública.

## 2.2 PERFIL ACADÊMICO

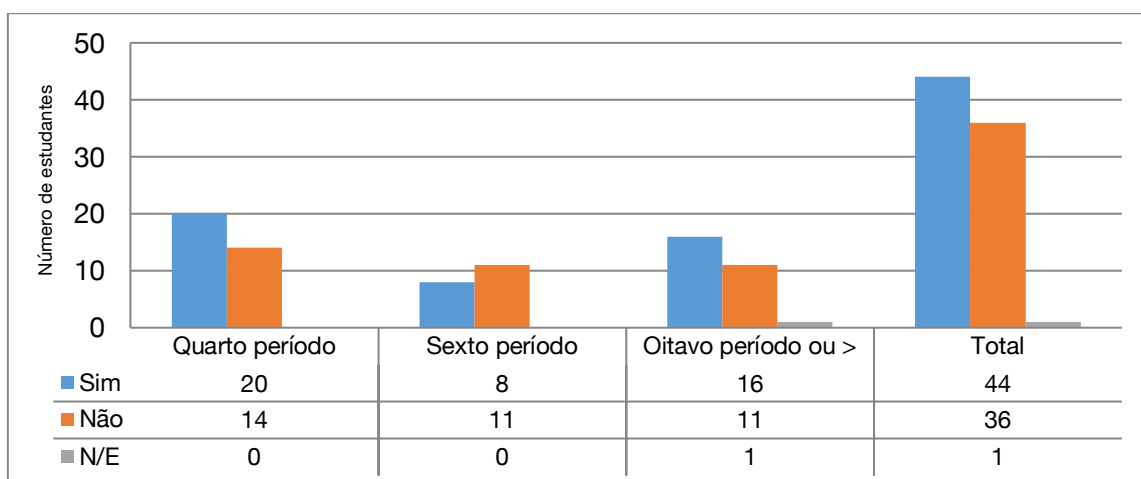
O perfil acadêmico procura avaliar questões como formação e interesse dos entrevistados em outra graduação, participação em projetos extracurriculares vinculados à UFV, recebimento de bolsa financeira e ingresso através de cotas. Esses dados podem subsidiar, particularmente, elementos do PPP do curso de Ciências Sociais da UFV a ser reformulado no que se refere à dimensão e trajetórias acadêmicas dos estudantes entrevistados.

**Gráfico 13 - Formação dos entrevistados em outra Graduação**



Fonte: Dados de campo, 2016. Elaboração dos autores.

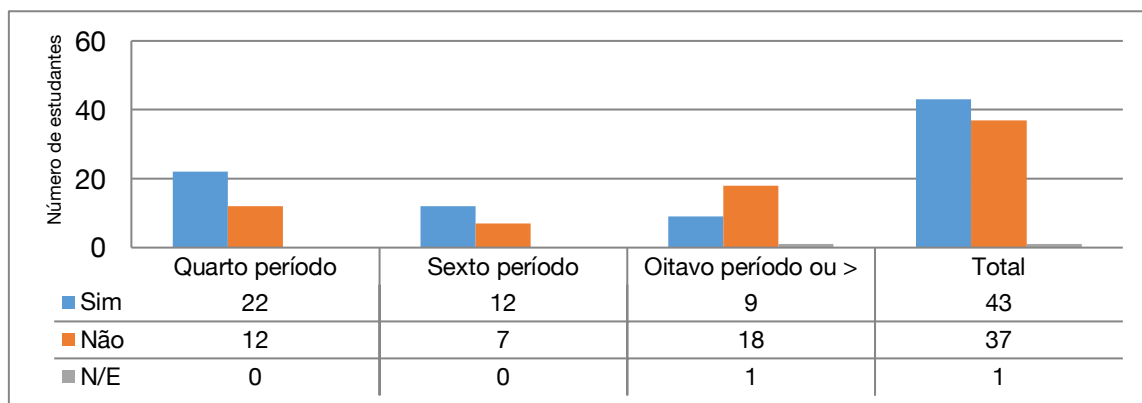
**Gráfico 14 - Interesse dos entrevistados em outra Graduação**



Fonte: Dados de campo, 2016. Elaboração dos autores.

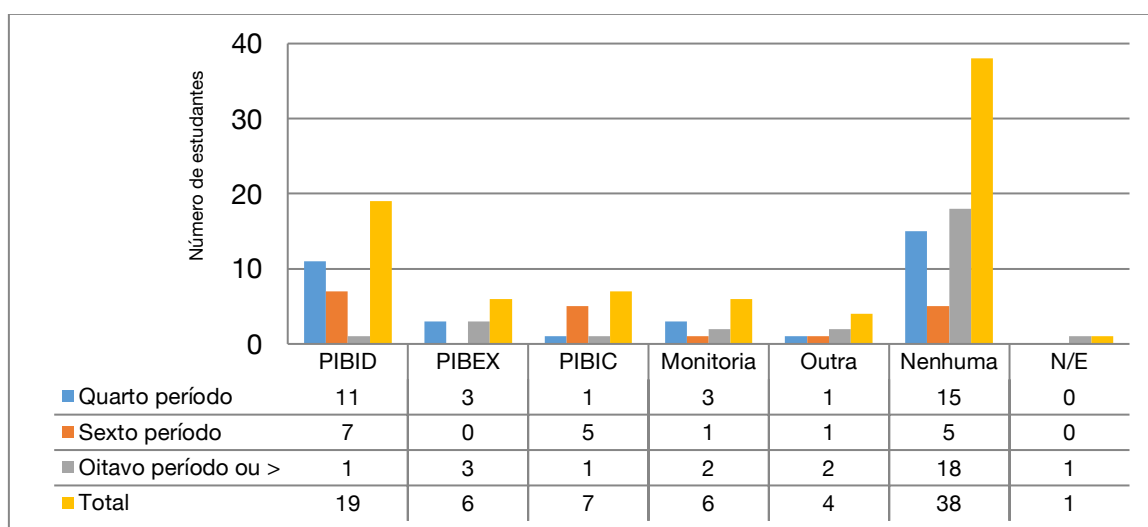
Do ponto de vista da formação (gráfico 14), a maioria absoluta (90,1%) não possui formação em outra graduação, o que pode ser explicado pela faixa etária “jovem” do perfil socioeconômico, permitindo dizer que a Licenciatura em Ciências Sociais foi a primeira opção de curso para uma porcentagem significativa dos entrevistados na pesquisa. Nesse mesmo sentido, a pergunta sobre o interesse em outra graduação apresenta números equilibrados, de modo que 54,3% dos entrevistados atestam o interesse em outra formação.

**Gráfico 15 - Participação dos entrevistados em projetos da UFV**



Fonte: Dados de campo, 2016. Elaboração dos autores.

**Gráfico 16 - Recebimento de bolsa financeira dos entrevistados**

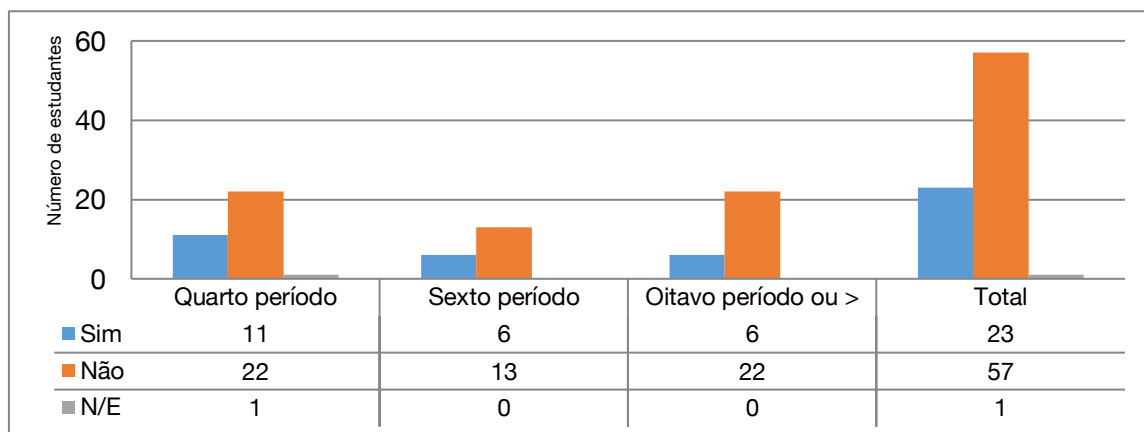


Fonte: Dados de campo, 2016. Elaboração dos autores.

Os gráficos sobre participação em projetos vinculados à UFV e o recebimento de bolsa demonstram que a maioria dos estudantes (53%) participa de algum projeto vinculado à UFV. Em contraponto, 46,9% não recebem bolsa financeira referente à participação em projetos, o que assume a noção de que esses estudantes (11%) realizam atividades voluntárias.

Em relação aos períodos, há uma regularidade em ambos os gráficos (15 e 16), pois tanto a vinculação a algum projeto quanto o recebimento de bolsa financeira assumem um número maior de participantes no quarto e sexto períodos, de modo que no oitavo ou períodos posteriores a porcentagem de não participantes é maior.

**Gráfico 17 - Ingresso dos entrevistados através de cotas**



Fonte: Dados de campo, 2016. Elaboração dos autores.

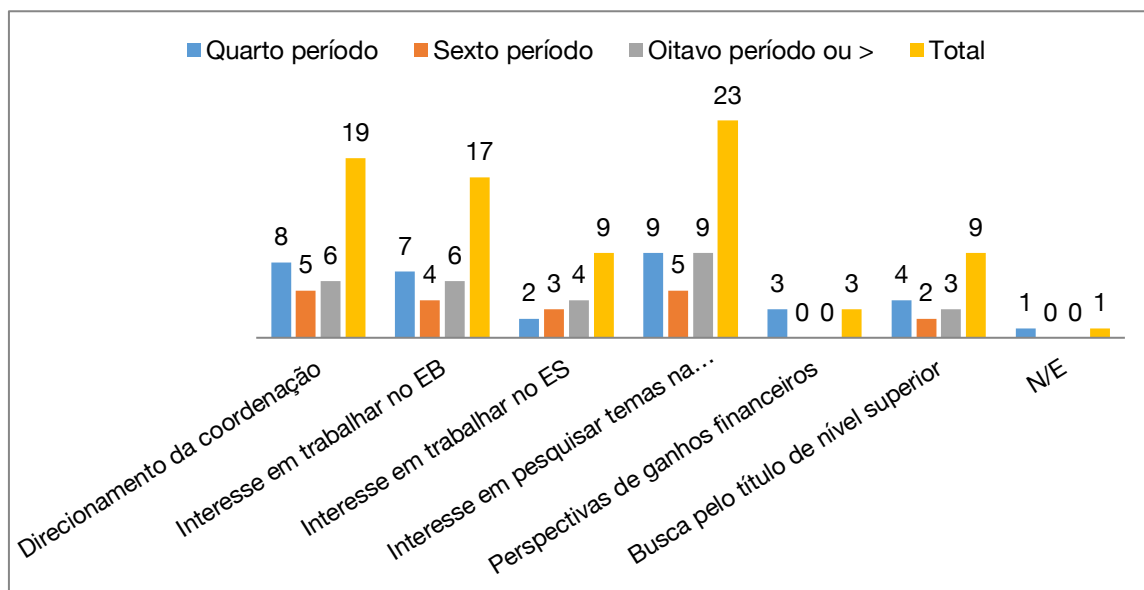
Com relação à forma de ingresso na universidade, 70,3% dos estudantes não ingressaram através de cotas, ainda que a maioria tenha cursado o Ensino Básico em escola pública. O número daqueles que não ingressaram por cotas<sup>10</sup>, no quarto e no sexto período, é praticamente o dobro daqueles que ingressaram; no oitavo ou períodos posteriores esse número aumenta cinco vezes mais.

### 2.3 O curso e a Licenciatura

Essa subseção procura avaliar questões como o motivo dos entrevistados terem escolhido a Licenciatura, motivação para lecionar no Ensino Básico, opção do curso como primeira opção no SISU e relações entre formação e interesse nas modalidades de Licenciatura e Bacharelado. Esses dados permitem refletir sobre as relações estabelecidas pelos entrevistados entre as duas modalidades oferecidas pelo curso e subsidiar, particularmente, elementos do PPP a ser reformulado nas diferenças de formação entre as distintas modalidades, bem como a justificativa e orientação curricular das mesmas.

<sup>10</sup> A UFV oferece vagas reservadas – cotas, através do SISU, nas seguintes modalidades: Escola Pública, Condição Socioeconômica, Candidatos autodeclarados Preto, Pardo ou Indígena, Candidatos com Deficiência. Para detalhes, acessar: [http://www.pse.ufv.br/novo/?page\\_id=28](http://www.pse.ufv.br/novo/?page_id=28), acesso em 20/06/2018.

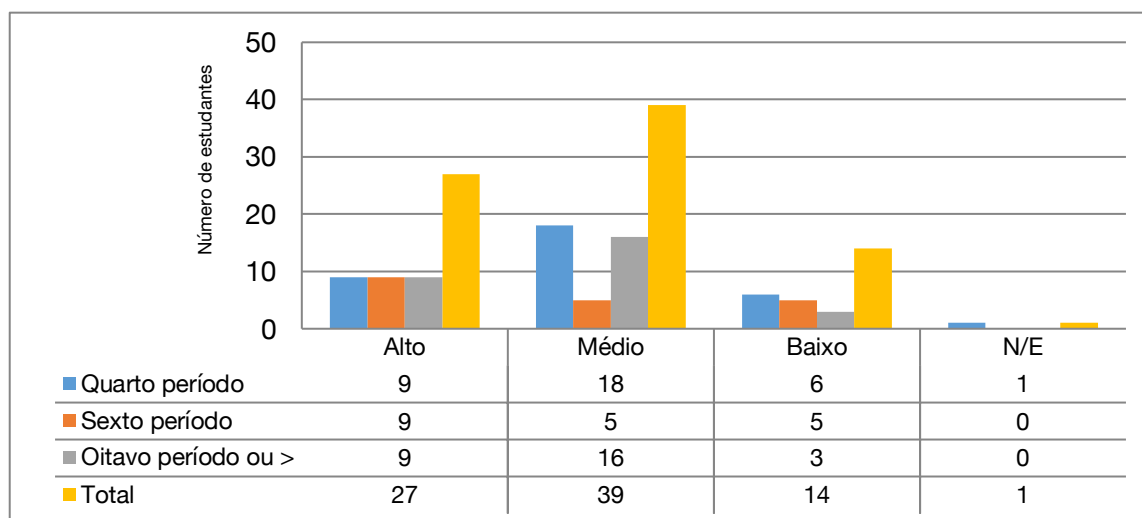
**Gráfico 18 – Principal motivo dos entrevistados terem escolhido Licenciatura**



Fonte: Dados de campo, 2016. Elaboração dos autores.

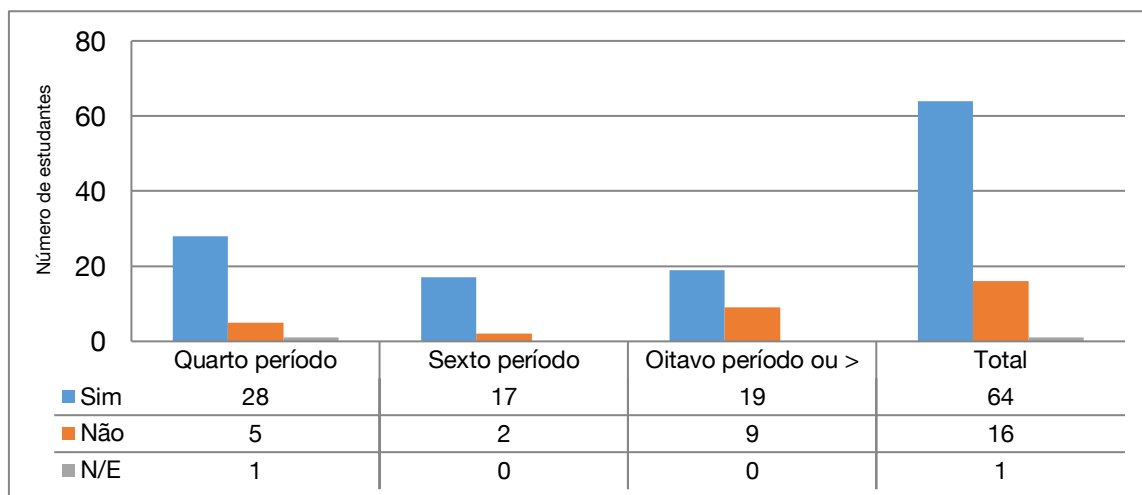
O gráfico 18 é fundamental, pois avalia o principal motivo pelo qual os entrevistados optaram por cursar Licenciatura em Ciências Sociais. A pergunta está relacionada a uma de nossas hipóteses, a saber: apesar de haver uma valorização institucional para a área de Licenciatura (GONÇALVES, 2016), isso não se reflete necessariamente nas escolhas dos estudantes, sobretudo em sua pretensão em atuar como docente no ensino básico. A hipótese, segundo o gráfico 19, pode ser questionada, mas ao mesmo tempo debatida. O motivo predominante é o interesse por pesquisar temas na área (28,3%), seguido de direcionamento da coordenação do curso (23,4%). O motivo predominante não exclui a ideia de atuar como docente no Ensino Básico, ao passo que o segundo aponta para aspectos institucionais.

**Gráfico 19 - Motivação entrevistados para lecionar no Ensino Básico**



Fonte: Dados de campo, 2016. Elaboração dos autores.

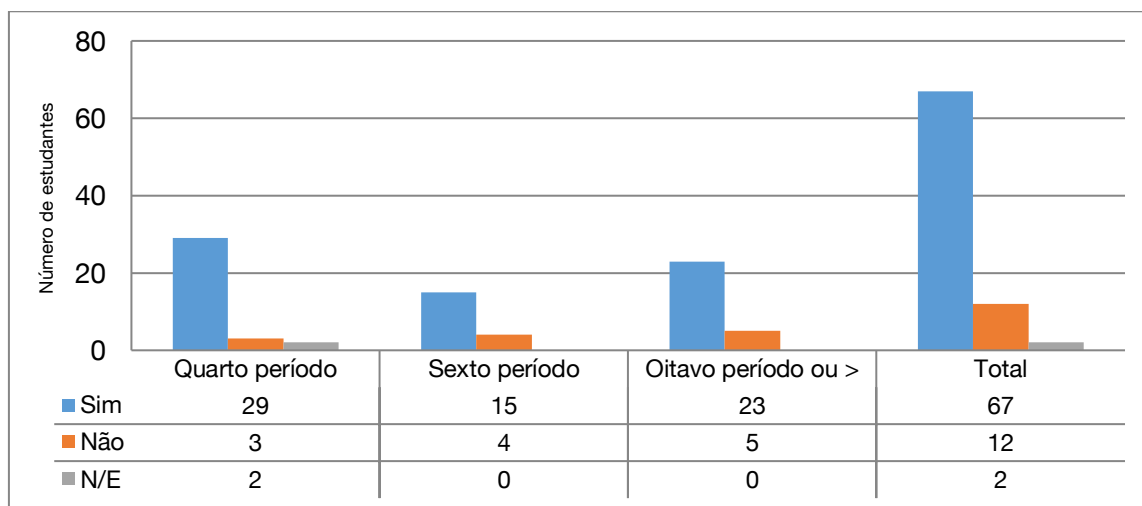
**Gráfico 20 – Ciências Sociais como primeira opção dos entrevistados no SISU**



Fonte: Dados de campo, 2016. Elaboração dos autores.

Nos gráficos 19 e 20 percebemos que o grau predominante de motivação para lecionar no Ensino Básico é *médio* (48,1%), seguido de *alto* em motivação para lecionar (33,3%). O que poderíamos relacionar com o fato de 79,01% dos estudantes entrevistados terem Ciências Sociais como primeira opção para ingressar no Ensino Superior, assim supondo algumas expectativas prévias acerca da docência.

**Cursou 21 - Cursou ou pretende cursar o Bacharelado após a Licenciatura?**



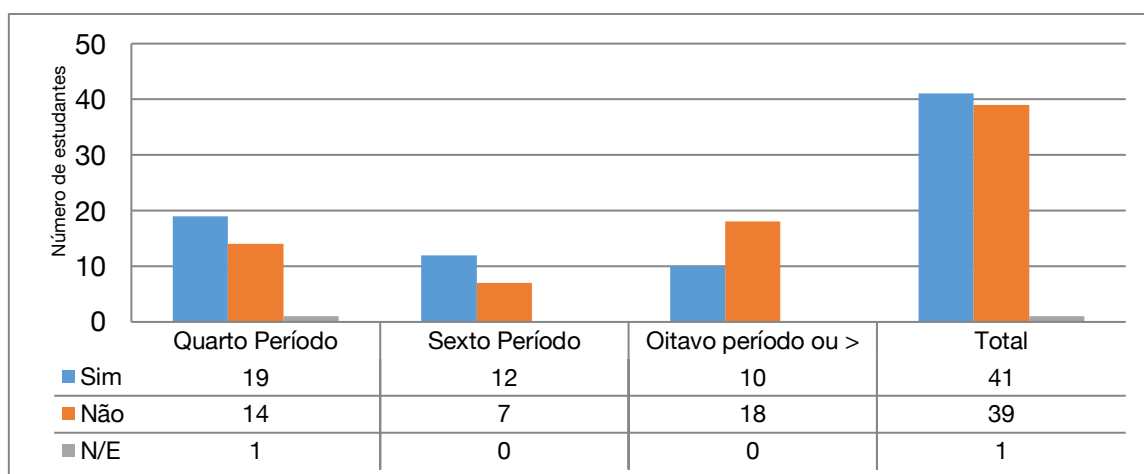
Fonte: Dados de campo, 2016. Elaboração dos autores.

O gráfico 21 apresenta 82,7% dos estudantes favoráveis a cursar o Bacharelado após a Licenciatura (ou já cursando), o que vai de encontro ao gráfico 2 e traz um dado corriqueiro entre as dinâmicas do curso de Ciências Sociais na UFV, em que os alunos geralmente pretendem obter os dois títulos: cursam primeiro a Licenciatura e depois o Bacharelado. Assim, podemos supor que as políticas institucionais, como direcionamento da coordenação do curso à Licenciatura e o edital de aprovação do curso via REUNI, já mencionado, os quais dão prioridade à Licenciatura, incidem



sobre a escolha acadêmica dos alunos entre Licenciatura e/ou Bacharelado e sua respectiva ordem a cursar.

**Gráfico 22 - Já pensou em desistir da Licenciatura?**



Fonte: Dados de campo, 2016. Elaboração dos autores.

O gráfico 22 apresenta um resultado interessante, visto que 50,6% dos entrevistados já cogitaram a desistência do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, sendo que o quarto período é o que apresenta maior tendência à evasão, o que revela que o maior índice de evasão se dá nos primeiros anos do curso em relação a períodos posteriores (VILLAS BOAS, 2003).

### 3. Perfis socioeconômicos: uma comparação entre cinco universidades brasileiras<sup>11</sup>

A partir dos dados apresentados, e tendo em vista que o objetivo do trabalho foi traçar um perfil socioeconômico e acadêmico dos estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais da UFV, a discussão dessa seção pretende enfatizar uma comparação especificamente do perfil socioeconômico de cinco universidades brasileiras a partir de estudos semelhantes ao nosso.

Conforme expõe Torini (2012):

Inseridos numa área universitária com tradição menos prestigiosa, os estudantes diplomados por esse curso [Ciências Sociais] [...] provinham em geral de setores tradicionais, quase sempre do interior do país, ou então, de famílias ligadas ao magistério secundário, à burocracia estatal e ao desempenho de encargos intelectuais e culturais. (TORINI, 2012, p.45).

Tal perfil está situado historicamente no início da institucionalização das Ciências Sociais nas universidades brasileiras, a saber, anos 1930-40, tendo certas modificações e certas permanências ao longo do século XX que perduram, ainda, em aspectos dos perfis atuais. O que parece ser

<sup>11</sup> Ressalta-se o caráter exploratório do estudo comparativo, já que, em termos metodológicos, não é recomendável que se compare pesquisas com metodologias distintas. A abordagem das pesquisas, contudo, são semelhantes e servem para embasar nossa discussão geral sobre a constituição histórica do perfil de estudantes do curso de Ciências Sociais.

consenso quanto ao perfil dos estudantes diz respeito à sua diferença em relação a cursos tradicionais, como Medicina, Direito e Engenharias (Ibid., p.45), condizendo com o que diz Pessanha (1995): as baixas condições socioeconômicas e o menor rendimento escolar dos estudantes de Ciências Sociais influencia, conseqüentemente, na formação em um curso superior e sua inserção no mercado de trabalho, exigente em quesitos técnicos.

Em um estudo realizado na última década no século XX, com 1992 estudantes de Ciências Sociais de distintos estados do país, Werneck Vianna *et al* (1994) constataram resultados semelhantes quanto ao baixo nível socioeconômico, além de outros dois relevantes aspectos: a faixa etária elevada dos ingressantes (média de 24,6 anos de idade) e sua permanência por mais de quatro anos no curso, o tempo normal para sua conclusão. O primeiro fator deve-se ao fato de os entrevistados terem passado ou se formado em outro curso superior antes de ingressarem em Ciências Sociais, enquanto o segundo se devia aos altos índices de reprovação e trancamentos de matrículas.

Em relação ao perfil dos estudantes da UFV, os resultados expostos apresentam certas semelhanças e algumas modificações. No quesito do perfil socioeconômico, conforme trouxemos, há semelhanças quanto à baixa escolaridade dos pais e à renda (gráficos 8, 9 e 10). Ao mesmo tempo, se diferencia quanto ao caráter etário, já que em nosso estudo percebemos uma predominância entre 19 e 21 anos de idade, representando o curso de Ciências Sociais como a primeira graduação dos entrevistados e sua escolha como primeira opção nos vestibulares (gráficos 6 e 20). Nesse sentido, nosso perfil corrobora o baixo perfil socioeconômico, mas contradiz a faixa etária predominante. Quanto ao segundo aspecto problemático trazido pelos autores, nosso estudo não abrange a dimensão das reprovações e trancamentos de matrículas.

Embora não seja tópico de nosso trabalho, os autores aqui elencados, especialmente Torini (2012) e Pessanha (1995), estudam as conseqüências desse perfil e dessa formação na inserção dos estudantes no mercado de trabalho, trazendo as possíveis problemáticas desse processo. O que para nós se demonstra atual é, principalmente, a concorrência dos profissionais formados em Ciências Sociais; em diversas situações, há um escasso mercado de trabalho não acadêmico para cientistas sociais, sendo disputadas vagas e posições de outras áreas, como Ciências Econômicas e Administração, consideradas Ciências Sociais Aplicadas.

O perfil histórico dos estudantes de Ciências Sociais, apresentado de modo generalizado, se modifica, mas mantém certas características desde o início da institucionalização nas universidades até final do século XX. De uma perspectiva específica, mobilizamos alguns estudos, em sua maioria produzidos no século XXI, para fins comparativos no que se refere ao perfil socioeconômico. Destacamos principalmente 6 (seis) aspectos: sexo/gênero, faixa etária, estado civil, escolaridade do pai e renda, respectivamente. Nas seguintes instituições: Universidade de São Paulo (USP) em estudo de Schwartzman (1995), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em

estudo de Luchmann (2001), Universidade Federal de Roraima (UFRR) em estudo de Lyra (2007) e Universidade Federal de Alagoas (UFAL) em estudo de Santos *et al* (2011). Alguns estudos não contemplaram todas as categorias, mas em todos ao menos uma delas foi trabalhada, o que serve para nós de comparação, ainda que incompleta.

### 3.1 Comparação por Sexo

**Tabela 1 - Comparação de gênero em cursos de Ciências Sociais em cinco universidades brasileiras**

Universidade	Masculino	Feminino
USP (1995)	49,1%	50,9%
UFSC (2001)	44%	56%
UFRR (2007)	54,29%	45,71%
UFAL (2011)	50,4%	49,6%
UFV (2016)	52,1%	47,9%
Werneck Vianna et al (1994)	50,9%	49,1%

**Fonte:** Adaptada de Schwartzman (1995), Luchmann (2001), Lyra (2007), Santos *et al* (2011), dados coletados pelos autores, Werneck Vianna *et al* (1994), respectivamente.

Em relação ao sexo/gênero, há uma predominância masculina na UFV, UFAL e UFRR, enquanto o feminino predomina na USP e UFSC. Conforme traz Miceli (2003), nos primeiros anos do curso de Ciências Sociais da USP havia uma predominância do sexo/gênero feminino no quadro discente da universidade. É interessante perceber que as universidades onde predominam o sexo/gênero masculino estão situadas nas regiões Sudeste (interior de Minas Gerais), Nordeste e Norte, respectivamente, o que apresenta um quadro relativamente periférico em relação aos grandes centros “genitores” dos cursos de Ciências Sociais no Brasil. Não cabe, aqui, explorar os motivos pelos quais há predominância de um e de outro e se isso possui uma correlação direta com a região em que o curso está situado, sendo uma hipótese para futuras pesquisas.

Percebe-se, também, que não há uma discrepância significativa entre os gêneros, sendo a maior a variação de 12%, na UFSC. O estudo de Werneck Vianna *et al* (1994), feito em doze universidades brasileiras, apresenta uma porcentagem predominante do gênero feminino de 50,9%, o que reforça a ideia de que não há uma variação significativa relacionada ao gênero nos cursos, tanto comparados na tabela 1 quanto no estudo geral.

## 3.2 Comparação por Faixa Etária

**Tabela 2 – Comparação da faixa etária predominante em cursos de Ciências Sociais em cinco universidades brasileiras**

Universidade	Faixa etária predominante	Porcentagem
USP (1995)	22,4 (média)	-
UFSC (2001)	18 a 21	29%
UFRR (2007)	mais de 30	44,29%
UFAL (2011)	20 a 24	53%
UFV (2016)	19 a 21	42%
Werneck Vianna <i>et al</i> (1994)	24,6 (média)	-

**Fonte:** Adaptada de Schwartzman (1995), Luchmann (2001), Lyra (2007), Santos *et al* (2011), dados coletados pelos autores, Werneck Vianna *et al* (1994), respectivamente.

O estudo de Werneck Vianna *et al* (1994) encontrou uma média de 24,6 anos de idade, o que nos remete a um aspecto anteriormente discutido: a elevada faixa etária do perfil geral dos estudantes, sobretudo por conta de formação em outra graduação antes do ingresso no curso de Ciências Sociais.

O que percebemos, no entanto, é que em universidades como UFV, UFSC e UFAL a faixa etária varia de 18 a 24 anos, o que representa um caráter jovem dos ingressantes no curso. Em especial na UFV e na UFSC, é possível dizermos que para a maioria dos estudantes a graduação em Ciências Sociais é seu primeiro curso superior, o que traz um perfil bastante distinto daquele traçado pelo de estudo de Werneck Vianna *et al* (1994) e, conseqüentemente, problemáticas distintas daquelas. O caso da UFAL fica entre estudantes jovens, ingressantes, no máximo, dois anos após o término do Ensino Médio<sup>12</sup> e estudantes na média geral de 24 anos de idade. Por outro lado, a UFRR apresenta um quadro bastante distinto daquele trazido por nós, mesmo entre a média geral de 1994 e as outras universidades aqui comparadas, tendo como faixa etária predominante estudantes com mais de 30 anos de idade, resultado que representa uma faixa bastante elevada, possivelmente com problemáticas semelhantes ou mais radicais àquelas trazidas pelo estudo de Werneck Vianna *et al* (1995).

Cabe mencionar que a baixa ou elevada média etária podem influenciar diretamente na dimensão da renda e da manutenção financeira no interior do curso.

<sup>12</sup> Assumindo como parâmetro a idade regular de término do Ensino Médio: 17 anos de idade.

### 3.3 Comparação por Estado Civil

**Tabela 3 – Comparação de estado civil em cursos de Ciências Sociais em cinco universidades brasileiras**

Universidade	Estado civil predominante	Porcentagem
USP (1995)	Solteiro	82,90%
UFSC (2001)	Solteiro	76%
UFRR (2007)	-	-
UFAL (2011)	Solteiro	75,70%
UFV (2016)	Solteiro	96,20%
Werneck Vianna <i>et al</i> (1994)	Solteiro	82,9%

**Fonte:** Adaptada de Schwartzman (1995), Luchmann (2001), Lyra (2007), Santos *et al* (2011), dados coletados pelos autores, Werneck Vianna *et al* (1994), respectivamente.

Conforme percebemos na tabela 3, o Estado Civil predominante não varia entre os perfis realizados, sendo ampla maioria de solteiros nas quatro universidades que trouxeram essa categoria para a pesquisa. Mesmo o perfil geral feito em 1994 apresenta 82,9% de pessoas solteiras: uma correspondência e continuidade desse perfil. Não nos cabe esgotar o debate sobre as influências do estado civil na continuidade do curso e em sua formação, cabendo o parêntesis de que, mesmo em algumas universidades onde a faixa etária seja considerada elevada, ainda predomina estudantes solteiros.

Mesmo que a ampla maioria seja de solteiros, existe uma porcentagem substancialmente menor em outros estados civis, principalmente casados, o que gera debates em torno da acessibilidade ao curso. Dentre eles, uma questão é a criação de cursos noturnos, principalmente Licenciaturas, em que se criaria uma acessibilidade maior para pessoas que trabalham durante o turno diurno, sendo uma das propostas do curso de Ciências Sociais na UFRV. Não trouxemos aqui uma comparação, mas o debate sobre o estado civil e a manutenção financeira poderia render estudos específicos sobre a acessibilidade dos cursos de Ciências Sociais, especialmente na dimensão pedagógica e no quesito de “minorias” (em termos qualitativos e quantitativos) nos cursos de Ciências Sociais ofertados, principalmente aqueles criados com fins a suprir uma demanda de docentes no Ensino Básico.

### 3.4 Comparação por Escolaridade do Pai

**Tabela 4 – Comparação de escolaridade do pai em cursos de Ciências Sociais em cinco universidades brasileiras**

Universidade	Escolaridade do pai predominante
USP (1995)	Ensino Superior Completo
UFSC (2001)	-
UFRR (2007)	-
UFAL (2011)	Ensino Médio Completo
UFV (2016)	Ensino Fundamental Incompleto
Werneck Vianna et al (1994)	Ensino Superior Completo

**Fonte:** Adaptada de Schwartzman (1995), Luchmann (2001), Lyra (2007), Santos *et al* (2011), dados coletados pelos autores, Werneck Vianna *et al* (1994), respectivamente.

Conforme trouxe Schwartzman (1995), a escolaridade do pai é relevante para a compreensão do perfil socioeconômico dos estudantes. No entanto, não é possível afirmar se, atualmente, apenas a escolaridade do pai é relevante para a compreensão desse perfil.

Percebemos aqui uma grande distinção da UFV para o estudo geral realizado em 1994. Se na primeira predomina o Ensino Fundamental Incompleto, no segundo, o Ensino Superior Completo. Em relação às outras universidades, a UFV é aquela que apresenta a menor escolaridade do pai, ainda que o baixo aspecto socioeconômico seja acentuado em todas, exceto na USP, 1995. A UFAL é intermediária, apresentando predominância de Ensino Médio Completo.

Esse quadro, além da dimensão da renda, poderia discutir a ocupação profissional do pai e sua relação com a escolaridade, reforçando o perfil de renda médio, conforme trouxe Miceli (2001), e sua relação com ofícios ligados a atividades culturais e no magistério secundário. Nosso estudo não abrangeu tal categoria para que possamos discutir essa relação.

Apesar disso, é relevante para nós o fato de a escolaridade no perfil socioeconômicos de estudantes da UFV ser menor em relação às universidades comparadas, principalmente porque o ano de realização dos outros estudos que a contemplam é de 1995 e 1994 (USP e perfil geral de Werneck Vianna, respectivamente) e de 2011 (UFAL), enquanto o nosso é de 2016. Em relação àqueles de 1995, certamente houve uma mudança nesse quadro da escolaridade do pai, o que não necessariamente é válido para aquele realizado na UFAL em 2011.

Os estudos, em geral, não apresentam a categoria de escolaridade da mãe. Apenas um, da UFAL, levou em conta essa categoria e sua predominância foi igual à da UFV: Ensino Médio Completo. Não compreendemos o exato motivo pelo qual essa categoria não é levada em conta. Acreditamos que a preponderância desse aspecto diz respeito a uma questão familiar daquele que “sustentaria” grande parte da renda familiar mensal, principalmente por conta do período de realização das pesquisas de Werneck Vianna *et al* (1994) e Schwartzman (1995).

### 3.5 Comparação por Renda

**Tabela 5 – Comparação de renda aproximada em cursos de Ciências Sociais em cinco universidades brasileiras**

Universidade	Renda predominante	Porcentagem
USP (1995)	-	-
UFSC (2001)	1 a 3 salários mínimos	19%
UFRR (2007)	-	-
UFAL (2011)	2 a 5 salários mínimos	34,30%
UFV (2016)	1 a 3 salários mínimos	34,50%
Werneck Vianna et al (1994)	-	-

**Fonte:** Adaptada de Schwartzman (1995), dados coletados pelos autores, Luchmann (2001), Lyra (2007), Santos *et al* (2011), Werneck Vianna *et al* (1994), respectivamente.

Apenas três estudos, na UFV, UFSC e UFAL, trouxeram dados sobre a renda mensal aproximada dos estudantes, contudo o estudo da USP e o de Werneck Vianna *et al* (1994) comentam sobre a condição socioeconômica, que necessariamente perpassa a renda, do quadro discente. Na USP, o quadro traçado por Schwartzman (1995) releva um quadro cultural e socioeconômico elevado. Em contraponto, todos os outros estudos ressaltam um quadro socioeconômico entre baixo e médio, estando a renda numa variação entre 1 e 5 salários mínimos na UFV, UFSC e UFAL. Nesse sentido, o quadro da USP parece ser uma exceção entre os outros resultados aqui comparados.

Utilizando-se desse tópico para concluir essa comparação, o que se percebe é uma permanência histórica do perfil dos estudantes de Ciências Sociais entre classes de baixa renda e médias, com faixas etárias ora elevadas ora baixas, mas tendo certa regularidade quanto à escolaridade do pai e renda aproximada.

Em nossos resultados, especificamente a noção de que o curso Ciências Sociais é a primeira graduação dos ingressantes, se diferencia quanto a um perfil geral, ao mesmo tempo em que corrobora o baixo e médio perfil socioeconômico dos estudantes. Essa investigação, para ser aprofundada, pode levar em conta as regiões em que estão situados esses diversos cursos e suas trajetórias históricas na formação das Ciências Sociais, assim como o quadro discente predominante, configurando permanências e rupturas, considerando dinâmicas sociológicas em sua formação.

### 4. Considerações finais

Conforme previsto em nosso objetivo, o corpo desse trabalho pretendeu traçar um perfil socioeconômico e acadêmico dos estudantes da Licenciatura em Ciências Sociais da UFV. Para tanto, utilizamos os dados obtidos através de 81 questionários aplicados durante o segundo semestre de 2016, que geraram os gráficos de 2 a 22 (apresentados nos resultados).

Historicamente, o perfil socioeconômico dos licenciandos em Ciências Sociais da UFV, se comparado ao estudo de Werneck Vianna *et al* (1994), converge quanto à baixa e média renda e à baixa escolaridade dos pais, e diverge quanto à faixa etária, sendo aqui baixa em relação à média em 1995. Em comparação a outros estudos, apresentados na discussão, acreditamos haver uma regularidade quanto ao baixo perfil socioeconômico dos graduandos em Ciências Sociais, mas mudanças em dados pontuais. Tais mudanças podem ser decorrentes da criação de diversos cursos, em regiões distintas do país, a partir da primeira década do século XXI, principalmente a partir de 2008, ano de institucionalização da disciplina de Sociologia no Ensino Básico.

Desse modo, esta pesquisa procura ser relevante para o estudo do perfil de estudantes de Ciências Sociais e contribuir localmente com possíveis melhorias no andamento do DCS-UFV. Elucidamos que mesmo nossa pesquisa, sendo de caráter exploratório, não traz dados conclusivos, o que abre possibilidades para estudos mais aprofundados sobre temas semelhantes.

## Documentos

Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Sociais (Licenciatura), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG, 2008.

Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Sociais (Licenciatura), Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG, 2012. Disponível em: <<http://www.novoscursos.ufv.br/graduacao/ufv/cso/www/wp-content/uploads/2011/05/PPC-Ci%C3%AAs-Sociais-Licenciatura.pdf>>. Acesso em: 20 de jul. 2018.

## Referências

BABBIE, Earl. *Métodos de pesquisa de survey*. Belo Horizonte: Edições UFMG, 1999.

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Programas de fomento a expansão do ensino superior e oferta de cursos de ciências sociais no Brasil (1999-2017). *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, Vol.2, nº.1, p. 07-29, 2018. Disponível em: <<https://abecs.com.br/revista/index.php/cabecs/article/view/135/96>>. Acesso em: 20 de jul. 2018.

CARVALHO FILHO, Juarez Lopes de (2014). O Ensino de Sociologia como Problema Epistemológico e Sociológico. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 59-80, jan./mar. 2014.



Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n1/v39n1a05.pdf>>. Acesso em: 12 de out. 2016.

CIGALES, Marcelo Pinheiro; SILVEIRA, Treicy Giovanella da. Formação de professores em Ciências Sociais na UFSC/Brasil: análise sobre o perfil do egresso. *XI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2015. Disponível em: <<http://cdsa.aacademica.org/000-061/385.pdf>>. Acesso em: 12 de set. 2016.

COSTA, Leomir Souza. Formação de professores de ciências sociais/sociologia: subsídios para o debate. *Em Tese*, PPG SP: UFSC, v. 12, n. 2, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v12n2p187/30826>>. Acesso em: 12 de set. 2016.

FREITAS, Leandro Klineyder Gomes de. A formação docente no curso de ciências sociais da UFPA. XV Congresso Brasileiro de Sociologia, Grupo de Trabalho: GT 09 – Ensino de Sociologia. Curitiba: Paraná, 2011.

GONÇALVES, Erick. Dinâmicas institucionais, trajetórias intelectuais e configurações disciplinares: o ensino de Ciências Sociais na Universidade Federal de Viçosa. In mimeo. Programa Institucional de Bolsas de Apoio a Projetos de Ensino. Viçosa, MG, 2016.

LENNERT, Ana Lúcia. *Professores de sociologia: relações e condições de trabalho*. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas: FEUNICAMP. 2009.

LUCHMANN, Lígia Helena Hahn. O Curso de Ciências Sociais na UFSC. *Revista Mosaico Social*. Florianópolis: UFSC, ano 1, nº 1, p. 7-68, 2002. Disponível em: <<http://cienciassociais.ufsc.br/files/2015/03/Artigo-1.pdf>>. Acesso em: 12 de set. 2016.

LYRA, Joani Silvana Capiberibe da. O curso de Ciências Sociais na Universidade Federal de Roraima - UFRR. *Textos e Debates*, nº 12, 2007. Disponível em: <<https://revista.ufr.br/textosedebates/article/view/1155/942>> Acesso em: 12 de set. 2016.

MEUCCI, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, Vol. 51, N. 3, p. 251-260, 2015. Disponível em: <[http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias\\_sociais/articulo/viewFile/csu.2015.51.3.02/5044](http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/articulo/viewFile/csu.2015.51.3.02/5044)>. Acesso em: 12 de set. 2016.

MICELI, Sergio. Condicionantes do desenvolvimento das ciências sociais. In: MICELI, Sergio (org.). *História das ciências sociais no Brasil*, vol. 1. 2. ed. São Paulo: Editora Sumaré, pp. 91-133, 2001.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo soc.*, vol. 15, n. 1, pp. 5-20, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v15n1/v15n1a01.pdf>> Acesso em: 12 de set. 2016.

OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, Vilma Soares Lima. Formação de professores em ciências sociais: desafios e possibilidades a partir do Estágio e do PIBID. *Revista Eletrônica Inter-Legere*, nº 13, 2013. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/13/pdf/es06.pdf>>. Acesso em: 12 de set. 2016.

OLIVEIRA, Amurabi. A formação de professores de ciências sociais frente às políticas educacionais. *Crítica e Sociedade: revista de cultura política*. v.3,n.2, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/23425/14530>>. Acesso em: 12 de set. 2016.

OLIVEIRA, Amurabi. Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil. *Política & Sociedade*, Florianópolis, vol. 14, nº 31, 2015, pp. 39-62. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2015v14n31p39/31520>>. Acesso em: 10 de out. 2017.

PESSANHA, Elina Gonçalves da Fonte. Ciências Sociais: a arte de conjugar ensino e pesquisa na graduação. In: PESSANHA, Elina Gonçalves da Fonte.; VILLAS-BOAS, Glaucia. (orgs). *Ciências Sociais – Ensino e Pesquisa na Graduação*. Rio de Janeiro: J. C. Editora, 1995.

SANTOS, André Guilherme Brandão dos; LOPES, Leandro Souza; FULLIN, Bruna. A origem, institucionalização e desafios das Ciências Sociais na Universidade Federal de Viçosa. *Revista café com sociologia*, vol. 4, nº3, 2015. Disponível em: <<http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/572/pdf>>. Acesso em: 12 de set. 2016.

SANTOS, Denisson da Silva. *et al.* Perfil socioeconômico dos alunos de ciências sociais – UFAL. Alagoas: UFAL/ICS, 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/Gfzdqr>>. Acesso em 20 de nov. 2016.

SCHWARTZMAN, Simon. Os estudantes de ciências sociais. In: PESSANHA, E. G. F.; VILLAS-BOAS, G. (orgs). *Ciências Sociais – Ensino e Pesquisa na Graduação*. Rio de Janeiro: J. C. Editora, 1995.

SPOSITO, Marília Pontes. A pesquisa sobre jovens na Pós-Graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006). In: \_\_\_\_\_ (Coord.). *O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

TORINI, Danilo Martins. *Formação e identidade profissional: a trajetória de egressos de Ciências Sociais*. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

VILLAS BOAS, Glaucia Kruse. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. *Tempo soc.*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 45-62, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v15n1/v15n1a03.pdf>>. Acesso em: 12 de set. 2016.

WERNECK VIANNA, Luiz; CARVALHO, Maria Alice Rezende de; MELO, Manuel Palacios Cunha. Cientistas sociais e vida pública: o estudante de graduação em ciências sociais. *Dados*, edição especial, 37 (3): 351 – 52, 1994.

Recebido em: 05 de junho de 2018

Aceito em: 14 de agosto de 2018

#### COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

FARIA, Luis Gustavo de Paiva; OLIVEIRA, Camila Olídia Teixeira; MARQUES, Igor Linck. O locus acadêmico da licenciatura entre estudantes de Ciências Sociais: Um perfil dos licenciados da Universidade Federal de Viçosa. *Revista Cadernos da ABECS*, vol. 02, n. 02, p.68-94, 2018.



## NARRATIVAS DE SI NO ESPAÇO ESCOLAR, JUVENTUDES E ENSINO DE SOCIOLOGIA

---

**Maria Alda de Sousa Alves**<sup>1</sup>  
**Joana Elisa Rower**<sup>2</sup>

### RESUMO

A heterogeneidade de jovens alunos que chega ao ensino médio brasileiro nas últimas décadas traz novos desafios ao processo de ensino-aprendizagem. Estes novos atores sociais que integram a escola pública trazem consigo múltiplas experiências sócio- culturais e narrativas que vão além do instituído em diretrizes e documentos normativos. O tornar-se aluno ganha outros contornos e significados, que não consiste apenas em seguir modelos pré-estabelecidos, mas em construir no cotidiano escolar sentidos para suas experiências e conhecimentos disciplinares. Nesta perspectiva, sugere-se que a escola e seus docentes reconheçam os sujeitos jovens e suas demandas a fim de não reproduzirem uma cultura escolar excludente e homogeneizante. Parte-se, portanto, da necessidade de reconhecimento de uma “pedagogia das juventudes”, como metodologia a ser observada pelos atores escolares. Neste artigo, esboçamos esta pedagogia a partir da compreensão das correntes sociológica geracional e classista. Buscamos, num segundo momento, enfatizar narrativas autobiográficas como dispositivos de formação, “estranhamento” de si e “desnaturalização” da realidade social com base em “mini-relatos” de jovens registrados em documentário brasileiro.

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia. Reformas educacionais. Educação escolar.

### NARRATIVES OF THEMSELVES IN THE SCHOOL SPACE, YOUTH AND TEACHING SOCIOLOGY

---

<sup>1</sup> Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará. Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB/CE), curso de Licenciatura em Sociologia. E-mail: [aldasousa@unilab.edu.br](mailto:aldasousa@unilab.edu.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB/CE), curso de Licenciatura em Sociologia. E-mail: [joanarower@unilab.edu.br](mailto:joanarower@unilab.edu.br)

## ABSTRACT

The heterogeneity of young students who reach Brazilian high school in the last decades brings new challenges to the teaching-learning process. These new social actors that integrate the public school bring with them multiple socio-cultural experiences and narratives that go beyond what is established in guidelines and normative documents. Becoming a student gains other contours and meanings, which consists not only in following pre-established models, but in building in everyday school meanings for his experiences and disciplinary knowledge. In this perspective, it is suggested that the school and its teachers recognize the young subjects and their demands in order not to reproduce an exclusionary and homogenizing school culture. Therefore, it is necessary to recognize a "pedagogy of youth" as a methodology to be observed by the school actors. In this article, we outline this pedagogy from the understanding of the generational and class sociological currents. In a second moment, we sought to emphasize autobiographical narratives as training devices, "estrangement" from oneself and "denaturation" of social reality based on "mini-reports" of young people recorded in Brazilian documentary

**Keywords:** Youth. School experiences. Narratives. Sociology teaching.

## Introdução

*A melhor parte que teve na minha vida foi a escola.*  
(documentário *Nunca me sonharam*, Brasil, 2017).

“Vivemos uma escola do século XIX, com professores do século XX e alunos do século XXI”, afirmam recorrentemente especialistas acerca da educação brasileira. O descompasso é visível, sobretudo, quando adentramos o chão da escola e olhamos de perto as metodologias adotadas por professores, cujas práticas ainda se voltam à reprodução de uma pedagogia tradicional. Neste tipo de pedagogia, baseada na transmissão do conhecimento, o centro do processo de ensino-aprendizagem é o professor, e não o aluno. Em tal modelo de educação formal há pouco, ou nenhum espaço, para o reconhecimento dos alunos como interlocutores válidos, sujeitos portadores e construtores de conhecimentos.

Pensando especificamente o ensino de sociologia constatamos quão grandes são seus desafios, não somente no que se refere à necessidade de uma maior legitimidade enquanto conhecimento disciplinar obrigatório no ensino médio, mas também no que toca a própria elaboração de materiais didáticos que contemplem as diversidades e especificidades dos jovens que chegam, hoje, a esta etapa da educação básica. Quem são esses jovens? Que sonhos e projetos vislumbram a partir de suas experiências escolares? Como as diferentes expressões das culturas juvenis são compreendidas pelas culturas escolares vigentes? São perguntas que lançamos visando uma problematização sobre a relação entre juventude e escola.

Para Dayrell (2007, p.1106) as tensões e os desafios existentes na relação atual da juventude com a escola são expressões de mutações profundas, que vêm ocorrendo na sociedade ocidental, estas engendradas por novas percepções de tempo, não mais linear; pela fragmentação de laços sociais; e, sobretudo, por uma heterogeneidade de espaços de socialização, para além dos

referentes tradicionais. O grupo de pares e as relações virtuais, neste contexto, cumprem também um papel de socialização. Tais mutações afetam diretamente as instituições e os processos de socialização das novas gerações, interferindo na produção social dos indivíduos.

A condição juvenil na contemporaneidade, em outras palavras, é construída sob um contexto de enfraquecimento da eficácia simbólica de instituições tradicionais sobre os indivíduos, fazendo com que parte significativa da juventude experimente esta fase de forma distinta da vivenciada por gerações anteriores. Como bem nos diz Abad (2003) essa nova condição juvenil, que tem como pano de fundo uma “desinstitucionalização”, é caracterizada por uma maior autonomia individual, sobretudo quanto à fruição do tempo livre, pela avidez em multiplicar experiências vitais, pela ausência de responsabilidade de terceiros, por uma rápida maturidade mental e física, além de uma emancipação precoce nas esferas emocionais e afetivas, ainda que atrasada no plano econômico (ABAD, 2003, p.25).

Acrescente-se a isso outros fatores que colaboram na validação e reconhecimento dessa nova condição juvenil, como o prolongamento da juventude após os 30 anos; a relativização da cultura do emprego e do salário, dificultando as transições juvenis e prolongando as trajetórias, estas caracterizadas por indeterminações e descontinuidades; a influência dos meios de comunicação em substituição ou contradição com as transmissões culturais proporcionadas pelas instituições consagradas à transição para a vida adulta, ou seja, a família, a escola e o emprego (Ibid., p. 24).

Nesta perspectiva, necessário se faz compreender as juventudes em sua diversidade, adentrando seus universos de vida, seus desejos, sonhos, narrativas e projetos, bem como problematizar os processos de transição para a vida adulta em suas rupturas e continuidades. Conforme Laranjeira, Iriart e Rodrigues (2016), as tramas da vida observadas nos processos de transição e saída do ensino médio podem ser caracterizadas tendo em conta que as transições juvenis envolvem processos de ajustes mútuos e dinâmicos em diferentes aspectos da sua existência, quais sejam: da aprendizagem, envolvendo a elaboração de novas formas de ação e de entendimento do mundo, do outro e de si mesmo; e da identidade em mudança, demandando a transformação e criação de novas posições identitárias, processos de significação e reelaboração de experiências.

Estas transições juvenis experimentadas ao final do ensino médio tendem a se diferenciar não somente a partir da origem de classe dos indivíduos, como também é necessário problematizar em que medida variáveis como gênero, raça e território, por exemplo, repercutem nas trajetórias de escolarização, influenciando nos processos de transição dos jovens para a vida adulta.

No que toca a aprendizagem, e por consequência na relação professor-aluno, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 2011) trazem explícitas a necessidade de

se romper com uma visão homogeneizante predominante da noção de aluno. Para além desta condição, os jovens que chegam ao ensino médio trazem consigo histórias de vida, experiências, interesses, projetos, que devem ser considerados no fazer docente em sua mediação de conteúdos. Desta forma, mais do que um limite etário definido biologicamente, a juventude deve ser compreendida em seus diferentes contextos sócio – culturais. Estas diretrizes, com força de lei, apresenta uma abertura ao diálogo entre os processos de escolarização formal e as culturas juvenis, comumente negadas ou silenciadas no currículo.

Importante destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, reconhece esta mesma perspectiva de entendimento da condição juvenil proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 2011, qual seja, a dos jovens enquanto sujeitos sócio- histórico e culturais, cujas trajetórias são atravessadas por dimensões que vão além de um limite etário definido biologicamente, produzindo múltiplas culturas juvenis e juventudes. Diz a Base Nacional Comum Curricular (2017) que:

Considerar que há juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades e reconheça os jovens como seus interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, ainda, assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho, como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BNCC, 2017, p. 462-463)

Como bem nos adverte Santomé (1995) “ o adultocentrismo de nossa cultura nos leva a uma ignorância realmente grande acerca do mundo idiossincrático da infância e da juventude.” (SANTOMÉ, 1995). Em se tratando do espaço escolar e especialmente do ensino de sociologia, este “adultocentrismo” representado pelo papel do professor, pode tornar distante ou mesmo desconhecida, a relação com os sujeitos com os quais ele convive cotidianamente.

Considerar os interesses dos alunos, reconhecendo-os como protagonistas, passa também pela opção do professor em utilizar metodologias de ensino e recursos didáticos que tornem a aprendizagem mais significativa. A educação pela pesquisa no ensino de sociologia, a utilização de recursos como músicas, histórias em quadrinhos, fotografias e narrativas juvenis dispostas em documentários, são alguns exemplos nesse sentido.

Neste artigo, destacaremos as duas principais correntes sociológicas explicativas da juventude, quais sejam: a chamada corrente geracional e a classista, visando desconstruir a representação do “jovem como problema” nos discursos e práticas educativas. Em seguida enfatizaremos as sucintas narrativas autobiográficas dos jovens, ditas no ambiente escolar, como meio de reflexão sobre percepções das dinâmicas e situações de vida. Em consonância, apresentaremos algumas narrativas de jovens alunos de escolas públicas registradas no documentário *Nunca me sonbaram* (BRASIL, 2017), visando problematizá-las e analisá-las no que concerne a relação entre experiências escolares, transições para a vida adulta e projetos de futuro.

## **Interpretações sociológicas acerca da juventude**

A juventude, se entendida apenas por um critério etário, é comumente associada à idade de 15 a 24/29 anos, sendo esta uma representação baseada na chamada corrente geracional. Esta corrente compreende a juventude no sentido de fase de vida, enfatizando o aspecto de homogeneidade. Diferentemente da posição de classe, a situação etária é determinada pelo modo como certos padrões de experiência e de pensamento tendem a ser trazidos à existência pelos dados naturais da transição de uma para outra geração.

Segundo Pais (1990) esta corrente explicativa fundamenta-se nas teorias de socialização desenvolvidas pelo funcionalismo, a partir dos trabalhos de T. Parsons, S. N. Eisenstadt e J. S. Coleman, bem como nas teorias das gerações, representada por autores como K. Mannheim.

Conforme Mannheim (1952), qualquer unidade de geração particular é caracterizada pela semelhança dos dados que constituem a consciência de seus membros. Do ponto de vista sociológico, os dados mentais são significativos não somente por seu conteúdo real, mas por levarem os indivíduos que os partilham a comporem grupos, tendo, portanto, efeito socializador. Deste modo, a situação de geração está baseada na existência de um ritmo biológico da vida humana, a saber: fatores de vida e morte, um período limitado de vida e o envelhecimento (MANNHEIM, 1982, p. 71-73).

Nas sociedades modernas, caracterizadas por uma acentuada divisão do trabalho social, especialização econômica e segregação da família de outras esferas institucionais, intensificam-se a descontinuidade entre o mundo infanto-juvenil e o mundo adulto. Isso porque tal descontinuidade implica um tempo maior de preparação dos indivíduos em face de seus processos de transição, cujos papéis sociais são menos definidos se comparados aos das sociedades de estruturas mais simples. Além disso, nas sociedades modernas há uma segmentação dos espaços destinados a elaboração das identidades e das relações solidárias necessárias à transição de faixas etárias. O tempo de preparação das novas gerações é então confiado à instituição escolar, que assume como função a transmissão de conhecimentos e valores para um bom desempenho na vida futura, incluindo a vida profissional.

Indo além de uma perspectiva cujo foco de interpretação do “ser jovem” incide sobre limites etários, Levi e Schmitt (1996) argumentam que, como as demais épocas da vida humana, a juventude deve ser considerada uma construção social e cultural.

Com efeito, ela se situa no interior das margens móveis entre a dependência infantil e a autonomia da idade adulta, naquele período de pura mudança e de inquietude em que se realizam as promessas da adolescência, entre a imaturidade sexual e a maturidade, entre a formação e o pleno florescimento das faculdades mentais, entre a falta e a

aquisição de autoridade e poder. Nesse sentido, nenhum limite fisiológico basta para identificar analiticamente uma fase da vida que se pode explicar melhor pela determinação cultural das sociedades humanas, segundo o modo pelo qual tratam de identificar, de atribuir ordem e sentido a algo que parece tipicamente transitório, vale dizer caótico e desordenado (...). (LEVI e SCHMITT, 1996, p. 08).

É necessário considerar a dimensão simbólica que permeia o mundo dos jovens, sua natureza fugidia, fragilidades e potencialidades, seus modos de ser e suas visões de mundo. Algo que foge as explicações reducionistas utilizadas para fins de contagem de dados demográficos ou resoluções legais/ jurídicas. Partimos da perspectiva de que as diferentes formas de socialização e inserção dos jovens, a partir de seu universo sociocultural e posição de classe são determinantes para se conhecer de que juventude se está falando.

## **As juventudes e suas experiências educativas**

Ao assistirmos o documentário “Nunca me sonharam” (2017) somos tocados pela diversidade de narrativas juvenis reveladoras de lugares sociais, bem como de diferentes percepções sobre a escola pública. Narrativas que tem como pano de fundo o espaço urbano e rural, e as incertezas decorrentes dos processos de transição na saída do ensino médio. Afirmações do tipo: “Eu sou um defeito de fábrica;” “Já disseram que eu não ia ser ninguém”; retratam não somente uma imitação da vida pela arte, como também nos leva a refletir sobre o real significado da escola na vida dos jovens dos meios populares, sua contribuição em relação aos processos de transição para a vida adulta. Conforme Laranjeira, Iriart e Rodrigues (2016)

Ao difícil processo de saída do ensino médio, se somaria outra transição, a do ambiente rural para o urbano. Ao analisarmos como os jovens pensam e constroem suas estratégias de transição, ficam evidentes as dificuldades para efetivá-las e as distintas posições entre o desejo de permanecer em seu território (reconhecendo os entraves para a inserção no mundo do trabalho) e o de buscar alternativas na “cidade grande”, promessa de maior sucesso na escolaridade e na inserção profissional. (LARANJEIRA, IRIART e RODRIGUES, 2016).

A questão do território, somadas a de gênero, a étnico-racial, e a de classe, bem podem delinear trajetórias de escolarização desiguais. Para entendermos melhor os percursos trilhados por estes jovens em sua relação com a escola é imprescindível reconhecer que as trajetórias escolares não estão descoladas das trajetórias sociais. Da mesma forma, é necessário considerar as consequências escolares das desigualdades sociais e os efeitos sociais das desigualdades escolares (DUBET, 2012).

A dimensão do sonho, como possibilidade de projeção do futuro, é algo que também nos chama atenção em uma das frases pronunciadas por um jovem no documentário, “a partir do momento que o sonho foi tirado de mim eu desisti dele também”, narra. Querer ser mais, ou melhor, conquistar uma profissão para além daquela ocupada por sua família de origem ainda



permanece, para parte significativa dos jovens brasileiros, uma realidade distante, sendo a própria relação com a aprendizagem mais instrumental, ou seja, para aprender uma profissão.

Outra questão diz respeito à referência aos professores, sendo estes percebidos como uma significativa influência extrafamiliar, motivadores nos percursos de escolarização dos jovens. A narrativa a seguir é ilustrativa.

Os professores acreditaram em mim até o último momento. Me ajudaram a acreditar e a sonhar e isso me ajudou também a refletir sobre as minhas condições de onde eu estava e de onde eu poderia chegar. Eu não tinha perspectiva de vida, eu não tinha perspectiva de futuro (estudante do ensino médio do meio rural cearense, doc. Nunca Me Sonharam, 2017).

Isto porque para muitos jovens dos meios populares há um enfrentamento cotidiano em relação a um tipo de cultura escolar que não condiz com a cultura herdada de seu meio social. Tal cultura escolar consiste na interiorização de um capital cultural expresso por meio do currículo, das relações pedagógicas, dos livros didáticos, da linguagem, etc. A narrativa corrobora com a perspectiva de Lahire (2012) ao afirmar que em face desse xadrez entre a escola e a família somente as intervenções exteriores, ou seja, as experiências extra-familiares (professores, amigos, vizinhos) podem eximir os jovens de suas contradições.

A escuta destas narrativas juvenis causa estranhamentos provocados pela intensidade dos sentidos no mínimo dizer. Ao falarem de si e de suas experiências leva-nos a problematizar a intensidade de sentidos em micronarrativas recolhidas também em experiências de pesquisa e na experiência docente. Estranhar “significa admiração, espanto, a primeira condição a se colocar a questão inicial: por quê? O que faz isso ser assim e não de outra forma?” (CARVALHO FILHO, 2014, p. 72). É nessa condição de estranhar as micronarrativas juvenis que indagamos não somente pela sua forma, mas refletimos sobre suas potencialidades (auto)reflexivas.

Para Ferrarotti (2010) a narrativa autobiográfica é síntese entre História, estrutura social e trajetórias individuais, o que permite pensar em como se entrelaçam essas três dimensões tanto em narrativas extensas quanto em relatos sucintos. Se no documentário “Nunca me sonharam” (2017) deparamos com narrativas como “Eu queria ser o dono do mundo” e “É difícil dizer o que a gente vai ser...”, nas experiências docentes nos debruçamos sobre dizeres como “Eu sou eu. E hoje sou tudo aquilo que um dia duvidaram.”; “Sou um adolescente de 16 anos que acha o mundo chato” ou “Ainda não sou ninguém, porque não tenho nada”. Autodescrições equivalentes e singulares pelas quais nos questionamos sobre a potência desses relatos sucintos com relação à reflexão sobre si mesmo.

Admitimos que a potência do sentido não se encontra na extensão do texto, no número de palavras, mas na intensidade do que revela, do que está contido naquilo que encerram. Narrações de si como essas poderiam ser palavras ditas ao vento, mas, como exposto, o estranhamento nos põe em questão. E assim questionamos se poderemos dizer com Delory

Momberger (2009) que tais relatos são atividades biográficas que revelam a indissociabilidade da individualização e da socialização? Ou se admitiremos com Bruner (2014) que tais auto-descrições são criações da individualidade transpassadas por outros?

Passeggi et al. (2014), ao analisarem narrativas de crianças com base na concepção minimalista da narrativa de Bertaux (2010) e nos estudos de Delory- Momberger (2013), confirmam a intensidade do sentido em suas curtas narrações. Propomo-nos aqui a refletir sobre a potência do sentido no mínimo dizer com base nas concepções interacionistas da linguagem de Bruner (2014) e Vygotsky (1989). Para Vygotsky (1989), a linguagem é compreendida como social, sendo pensamento e mundo social mediado pelas palavras. Na linguagem oral, a abreviação do discurso é possível quando este transmite pela entonação o contexto psicológico de quem fala.

Nesse sentido, relatos mínimos podem estar carregados de sentido, de emoção, no que se esconde, no que se nega ao revelar-se, e no que se desvela ao se ocultar histórias e esconder-se do outro e de si. As respostas a essas indagações permitiriam a expansão da síntese contida em relatos mínimos. Assim, caminhamos na compreensão de que sucintas narrativas de si juvenis revelam a amplidão de suas histórias de vida, os desafios de ser jovem e de se tornar adulto. Por essa razão, se por à escuta dos jovens no espaço escolar é multiplicar as possibilidades de intercompreensão e aumentar as possibilidades de acompanhá-los em sua formação.

Como pontua Tardif (2005) a profissão docente é uma profissão que trabalha com e sobre outros, é um trabalho com coletividades que condicionam o exercício docente, ou seja, é um trabalho interativo. Mas, como uma dinâmica interativa, tais condicionamentos são recíprocos na relação educador-educando. A relação educador-educando passa necessariamente pela compreensão do olhar do outro, pelos significados e sentidos que professores e alunos atribuem ao contexto e as dinâmicas educacionais e a si mesmos, inseridos neste processo. Sentidos decorrentes também das experiências passadas ou da história de vida que se revela na relação educativa, na relação entre professores e alunos. A construção desses significados e sentidos resulta da confluência dos desejos individuais e do modo como se encontra organizada a instituição educativa, ou seja, como ela também produz espaços de possibilidade de atribuição de sentidos, assim como, dos valores, das normas, da ideologia que constitui a instituição determinada e que também vão se (re)construindo nos e pelos imbricamentos.

A intencionalidade da comunicação se refere a algo da pessoa que narra, mas não só. Esta afirmação mostra a necessidade da problematização ou ainda, da compreensão desse outro que narra, ou seja, a compreensão sobre o outro não se resume aquilo que narra, mas ao propósito da narração que ocorre em relação. Narrar a própria vida permite se fazer conhecer, autoriza o outro a entrar em nós e viabiliza compartilhar experiências, sensações e sentimentos. Contar as vivências é prática cotidiana que incorpora as relações face a face. Mas conceder a história pessoal

à outra pessoa que a leva consigo e que a reinterpreta, exacerba aspectos da narração que nas relações cotidianas, muitas vezes, não são percebidos, como o motivo de contar, o que contar (seleção das vivências e das sensações/emoções), como contar.

Como pontuado anteriormente, Delory-Momberger (2009) concebe a indissociabilidade da atividade biográfica na relação entre a individualização e a socialização. Ou ainda, a biografização como interface entre o indivíduo e o social. Delory-Momberger nos aponta ainda que a sociedade hodierna nos incita a “tener una vida”, uma vida “para nosotros”, uma “vida que sea nuestra”, “tener una historia”<sup>3</sup>(2009, p. 83), no sentido da autonomia das escolhas de vida e das responsabilidades de si, ou seja, a modernidade avançada nos imputa a individualização e a singularização. Contudo, a biografização tem na realização individual características de autonomia e criatividade e assim é possível realizar algumas denúncias, como: (1) “o novo individualismo recrutado pelas instituições contribui, antes de tudo, para o sucesso do sistema econômico. A realização de si tornar-se um dos instrumentos da força produtiva” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 57); e, (2) “as desigualdades das condições de vida, materiais e sociais, são assim, tecidas de desigualdades dos recursos de linguagem e das representações do eu e, com elas, da repartição desigual das maneiras de se construir a si mesmo” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 62).

Os processos de biografização implicam no estabelecimento da relação entre o social e o individual, a fim de questionar/problematizar as construções biográficas mediante os condicionantes sociais, políticos, históricos, culturais. Como escreve a autora:

Tal é o objeto que se fixa à pesquisa biográfica: explorar os processos de construção do sujeito no seio do espaço social; mostrar como os indivíduos dão forma a suas experiências, como dão significado às situações e aos eventos de sua existência, como agem e se constroem nos seus contextos histórico, social, cultural e político. E para realizar tal investimento, a pesquisa biográfica deve se aplicar a estudar as operações e os processos segundo os quais os indivíduos integram, estruturam, interpretam os espaços e as temporalidades de seus contextos histórico e social. Para ressaltar mais uma vez, ela deve compreender e analisar a interface do individual e do social, interrogando as construções biográficas individuais nos seus contextos e ambientes. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 51).

A compreensão da especificidade das narrativas de si, nos levam a entender como os atores sociais compreendem seus espaços e temporalidades de convivência e os “processos de subjetivação e de socialização, do sujeito na interação dialética entre a história social e a história pessoal pela mediação da(s) linguagem(ns) (PASSEGGI, 2011, p.16).

Assim, a atividade biográfica não fica mais restrita apenas ao discurso, às formas orais ou escritas de um verbo realizado. Ela se reporta, em primeiro lugar, a uma atividade mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 525).

---

<sup>3</sup> “Ter uma vida”, uma vida “para nós”, “uma vida que seja nossa”, “ter uma história.”

“Efeito de composição” é o modo como Mafessoli (2005, p. 35) denomina para entender a forma plural em que as identidades se constituem hoje, ou ainda poderíamos pensar na heterogeneidade e complexidade da constituição de si apontadas por Lahire (2004) e Dubet (1994). Assim, a narração de trajetórias de vida, os relatos de si, podem ser meios pelos quais se observa a complexidade da constituição de si como também um momento de questionamentos de quem eu sou, por que sou, como sou e um ensejo de transformação. Para Souza e Uzêda (2009, p. 257) “narrar é poder expressar a forma como vemos e sentimos o mundo”. Mas Bruner (2014, p.80) questiona: “Por que nós nos descrevemos naturalmente através de histórias, de maneira tão natural que a própria individualidade parece ser produto de nossa própria fabricação de histórias?”. Bruner responde ao refletir que:

A individualidade pode certamente ser pensada como um desses “eventos verbalizados”, uma espécie de “metaevento” que oferece coerência e continuidade à confusão da experiência. Entretanto, não é somente a linguagem *per se*, mas a narrativa, que molda o seu uso – em particular, o seu uso na construção de si. (BRUNER, 2014, p. 84).

Refletir sobre a identidade como um metaevento relacionado à narrativa, tem como preposição a concepção de que a própria construção do eu é uma arte narrativa, na medida em que não há um eu essencial a ser descoberto.

Em vez disso, nós construímos e reconstruímos nossos eus constantemente para satisfazer as necessidades das situações com que nos deparamos, e fazemos isso com a orientação de nossas memórias do passado e de nossas esperanças e medos futuros. Falar de si para si mesmo é como fabricar uma história sobre quem e o que somos, o que aconteceu e porque fazemos o que estamos fazendo (BRUNER, 2014, p.74).

A construção do eu como uma narrativa faz pensar na relação entre palavra e pensamento, entre palavra e consciência. As palavras exercem função central no desenvolvimento do pensamento e da consciência, na medida em que, toda palavra representa uma consciência e que a própria estrutura da língua influencia o modo como percebemos o mundo e a nós mesmos. Essa afirmação embasa-se na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1989) da relação entre pensamento e linguagem em que a relação entre o pensamento e a palavra constitui-se como um processo, uma dinâmica contínua, em que o pensamento nasce através das palavras.

Compreendendo também Vygotsky compreendemos a perspectiva de Bruner em que a identidade é construída pela narrativa, assim como, o sentido de si. Ainda para Vygotsky (1989), a linguagem é compreendida como social. A palavra exerce uma função de mediação entre pensamento e mundo social. Mas essa mediação feita pela palavra conscientizada não tem relação com a quantidade de palavras, mas sim com a entonação com a qual a palavra é expressa. Os pensamentos e sensações podem ser expressos através de poucas palavras ou até com uma palavra, ou seja, a abreviação do discurso é possível quando este transmite pela entonação o contexto psicológico de quem fala.

Dessa forma, é possível responder positivamente as questões que nos colocamos, ou seja, as micronarrativas como “Eu sou eu. E hoje sou tudo aquilo que um dia duvidaram”; “Sou um adolescente de 16 anos que acha o mundo chato”; “Ainda não sou ninguém, porque não tenho nada”; “Eu sou um defeito de fábrica”; “Já disseram que eu não ia ser ninguém”; “Eu queria ser o dono do mundo” e “É difícil dizer o que a gente vai ser...” ou ainda o próprio “Nunca me sonharam...” revelam a indissociabilidade da individualização e da socialização e as tensões juvenis.

Brevemente podemos analisar que “Ainda não sou ninguém, porque não tenho nada” demonstra a relação e o conflito entre ter e ser da sociedade hodierna, assim como, revela a negação de si, a compreensão da sua condição de jovem como moratória, de preparação para um futuro, os discursos sobre o jovem que influenciam a própria percepção de si. “Sou um adolescente de 16 anos, que acha o mundo chato” ou “Já disseram que eu não ia ser ninguém” pode representar a apatia de um mundo sem perspectivas de jovens de periferias em que destinos são percebidos como traçados. Ou o próprio empoderamento: “E hoje sou tudo aquilo que um dia duvidaram” ou “Eu queria ser o dono do mundo”. Autodescrições, representações de si que também revelam as concepções da vida adulta e destas trajetórias engendradas nos processos de socialização e convivência destes jovens.

O encadeamento do relato molda a memória, retira um tanto da complexidade do vivido. A linearidade necessária para que o texto da fala seja possível, gera as sobras que se dissipam, que se transmudam e que constitui os silêncios das palavras. Mas nas sucintas narrativas de si, se há um todo silenciado há também a potencialidade de no mínimo muito conter. O silêncio não é esquecimento, mas intensidade.

Assim, nesta perspectiva, tais autodescrições são criações da individualidade transpassadas por outros, em que criamos nossos eus ao nos narrar, para nós e para outros. Estranhar os sucintos relatos dos jovens estudantes e pensá-los como uma possibilidade de (auto)reflexão é compreender a dinâmica juvenil e suas formas de expressão, pois se ignora a vida desses jovens. Como educadores podemos compreender os contextos sociais e culturais em que os jovens se encontram, mas a dimensão de como cada um vivencia e significa suas trajetórias exacerba os espaços e tempos escolares. Por isso refletimos como relatos sucintos podem ser percebidos como potencialidades de (auto)reflexão, (auto)conscientização e de (auto)formação por se constituírem como narrativas de si, como também expressam a síntese entre contextos sociais e individualidades e assim um modo de compreensão da condição juvenil.

## **Considerações Finais**

As interpretações sociológicas a respeito da juventude têm na relação sociedade-indivíduo a sua centralidade, demarcando as representações históricas e sociais sobre o jovem e suas significações. A Sociologia como uma ciência que produz conhecimento sobre o mundo social contemporâneo e que contribui para nos tornar “mais conscientes das complexidades e das sutilezas da ordem social” como explica Lahire (2014, p.45) fornece elementos necessários para compreender a juventude na sua pluralidade, ou ainda, nos capacita a olhar para as juventudes e para as juventudes em contextos educacionais plurais. A pluralidade dos modos de constituição e de vivência da condição juvenil não ocorre somente em diferentes espaços escolares, mas permeia o cotidiano de cada escola.

Perceber e considerar as sucintas narrativas de si como modos de auto-observação e auto-reflexão, não excluindo a possibilidade de estranheza diante das mesmas nos espaços educativos, para então relacionar as dinâmicas, os condicionantes sociais e sentidos das trajetórias e condições individuais, pode ser um processo significativo, na medida em que possibilita compreender a condição juvenil na escola. Compreende-se dessa forma que se a escola configura-se como um dos espaços de socialização na relação com as demais instituições sociais e culturais, ela caracteriza-se também como um espaço de fala e de silêncio significativo em que se transpassam os processos socializadores de outras instâncias sociais.

Contudo, olhar e escutar com atenção estes mínimos dizeres, estes micro relatos, estas sucintas narrativas de si, entre o estranhamento e a familiaridade, entre o revelado e o silenciado, aponta uma postura perante as juventudes nos espaços educacionais. Configura-se como uma possibilidade que visa a contribuir na compreensão da condição juvenil e nos modos de reinterpretação pelo próprio jovem da sua condição e do potencial das narrativas autorreferenciais na escola como modo de percepção do outro e, assim, como modo de atuação nas relações educativas.

## Referências

- ABAD, Miguel. *Crítica política das políticas de juventude*. In: FREITAS, Maria Virgínia, PAPA, Fernanda de Carvalho (org.). *Políticas públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez; Ação Educativa; Fundação Friedrich Ebert, 2003.
- BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal: EDUFRN, 2010.
- BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Ministério da Educação, 2011.
- BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio*. Ministério da Educação, 2017.
- BRUNER, Jerome. *Fabricando histórias: direito, literatura e vida*. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CARVALHO FILHO, Juarez Lopes de. O ensino de sociologia como problema epistemológico e sociológico. *Educação e Realidade*. v. 39, n. 1. p. 59-80. jan.mar. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000100005&script=sci_arttext)>. Acesso em: 27 abr. 2014.

DAYRELL, Juarez. *A escola "faz" as juventudes?* Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol.28, n.100-Especial, p.1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: 16/07/2012.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*. v. 17, n. 51, set-dez 2012. Disponível em: <[file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Texto%20%20DeloryMomberger%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Texto%20%20DeloryMomberger%20(4).pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. *Biografía y educacion: figuras del individuo-proyecto*. Editorial de La Facultad de Filosofia y Letras da Universidad de Buenos Aires, 2009.

DUBET, François. *As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas*. Dossiê. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 14, nº 29, jan/abril. 2012, p. 22-70. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222012000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222012000100003). Acesso: 02/07/2016.

\_\_\_\_\_. *Sociologia da Experiência*. Lisboa : Instituto Piaget, 1994.

FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: Nóvoa, Antônio; FINGER, Matias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2010. p.35-57.

LAHIRE, Bernard. *O fator social*. Entrevista (2012). Disponível em: <http://www.controversia.com.br/index.php?act=textos&id=13399>. Acesso: 19.04.2014.

\_\_\_\_\_. *Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 45, n. 1, jan/jun, 2014. Disponível em: <[http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v45n1/rcs\\_v45n1a2.pdf](http://www.rcs.ufc.br/edicoes/v45n1/rcs_v45n1a2.pdf)>. Acesso em: 05 dez. 2014.

LARANJEIRA, Denise Helena Pereira, IRIART, Mirela Figueiredo Santos, et al. *Problematizando as transições juvenis na saída do ensino médio*. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 117-133, jan./mar. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362016000100117&lng=pt&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362016000100117&lng=pt&nrm=iso&tlng=en). Acesso: 23/02/2016.

LEVI, Giovanni, SCHIMITT, Jean Claude. (Org). *História dos jovens: da antiguidade a era moderna*. São Paulo: Companhia das letras, 1996, vol.1.

MAFFESOLI, Michel. *No fundo das aparências*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MANNHEIN, Karl. *O problema sociológico das gerações*. In: FORACCI, Marialice M. (org.). *Coleção Grandes Cientistas Sociais*. São Paulo: Ática, 1982.

MORAIS, Amaury César, GUIMARAES, Elisabeth da Fonseca. *Metodologia de ensino em Ciências Sociais: relendo as OCEM- Sociologia*. Brasília: MEC, 2010.

PAIS, Machado. *A construção sociológica da juventude: alguns contributos*. Revista Análise Social. Vol. XXV, 1990, p.139-165. Disponível em: [http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/A\\_construcao\\_sociologica\\_da\\_juventude\\_0.pdf](http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/A_construcao_sociologica_da_juventude_0.pdf) Acesso: 19/08/2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto)biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Fátima; ATEM, Érica. (Org.). *ALTERidade: o outro como problema*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011, p. 13-39.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *As culturas negadas e silenciadas no currículo*. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, Vozes, 1995.

SOUZA, Elizeu Clementino de. UZÊDA, Leomárcia Caffé de Oliveira. Histórias de vida, narrativas (auto)biográficas e docência na educação infantil. In: TAKEUTI, Norma B. NIEWIADOMSKI, Cristophe. *Reinvenções do Sujeito Social: teorias e práticas biográficas*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 256-270.

TARDIF, M. LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

### **Documentário**

*Nunca me sonharam*. Dir. Cacau Rhoden. Brasil, 2017.

Recebido em: 18 de maio de 2018

Aceito em: 31 de julho de 2018

### **COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO**

ALVES, Maria Alda de Sousa; ROWER, Joana Elisa. Narrativas de si no espaço escolar, juventudes e ensino de sociologia. Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. v. 2, n. 2, p.95-108, 2018.





## QUAL O PAPEL DAS CIÊNCIAS SOCIAIS HOJE?

---

**Luiza Helena Pereira<sup>1</sup>**

### RESUMO

Este trabalho discute a importância das Ciências Sociais nos dias de Hoje. Analisa tarefas epistemológicas, metodológicas e a função social das Ciências Sociais.

**Palavras-chave:** Ensino de sociologia. Ensino médio. Ciências Sociais.

## WHAT IS THE ROLE OF THE SOCIAL SCIENCES TODAY?

### ABSTRACT

This paper discusses the importance of Social Sciences today. It analyzes epistemological, methodological tasks and the social function of Social Sciences.

**Key-words:** Teaching Sociology. High School. Social Science.

### Introdução

“Qual o papel das Ciências Sociais hoje?”

Será que o papel das Ciências Sociais difere conforme o tempo histórico e o tipo de sociedade em que está inserida?

Desde os fundamentos propostos por Hobbes; Rousseau; Maquiavel; Tocqueville; Comte, Marx, Durkheim; Weber; Gramsci; Lèvi-Strauss, Radcliffe-Brown; Marcel Mauss; Goffman; entre outros, o papel - o métier - dos cientistas políticos, dos sociólogos e dos antropólogos é entender a forma de funcionamento, de desenvolvimento e a organização das sociedades, suas origens, seus processos históricos, sociais, políticos, culturais, seu

---

<sup>1</sup> Professora Associada Aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Lecionou as áreas de teoria sociológica e ensino de sociologia no ensino médio, na graduação em Ciências Sociais, na UFRGS. E-mail: [luiza.helena@ufrgs.br](mailto:luiza.helena@ufrgs.br)

funcionamento, aspectos de desenvolvimento, transformações sociais, conflitos, características culturais e hábitos.

As Ciências Sociais, nascidas sob influência do Iluminismo, desde seu surgimento sempre teve como propósito romper com as ideias produzidas nas várias explicações ingênuas sobre o mundo social. O rompimento com as ideias vigentes exigia a apresentação de provas para alicerçar a nova explicação sobre o mundo social, a partir dos fatos. As Ciências Sociais teve também o propósito de realizar a ruptura sobre os vários discursos produzidos no mundo social sobre ela mesma.

O papel das Ciências Sociais no mundo de hoje, é, genericamente, o mesmo, ou seja, às Ciências Sociais cabe o papel de romper, a partir de fatos e de dados concretos, com as ideias ingênuas vigentes sobre a sociedade atual, e, ainda, romper com os discursos produzidos no mundo social sobre ela mesma. Mas não pensem que isso é pouco.

A tarefa epistemológica e metodológica das Ciências Sociais; ou seu papel e seu desafio é, de maneira geral, ainda a mesma: realizar a análise objetiva da realidade social. A epistemologia e os processos metodológicos construídos pelas Ciências Sociais nos seus primórdios ainda hoje são as bases para entender o mundo social. Modificaram-se sim, com as contribuições de novas teorias e novos conceitos, pois a sociedade transformando-se e tornando-se mais complexa exige a ampliação, a renovação, a concretização das teorias e conceitos ao momento que deve ser explicado. Daí o surgimento ao longo da história das Ciências Sociais, das diversas correntes de pensamento, tão conhecidas e estudadas por nós.

Qual o papel, então das Ciências Sociais no mundo de hoje? No sentido da pergunta que está posta, “o papel” significa o que é fundamental. Em outras palavras: As Ciências Sociais seriam fundamentais no Mundo de Hoje? Fundamental é algo que exerce grande importância, que tem papel crucial, ou que é indispensável.

Achei interessante fazer uma analogia, também, com o conceito de papel social próprio da Sociologia. Uma das formas de trabalhar o tema “relação entre indivíduo e sociedade” por meio da microsociologia - é através dos conceitos de papel social e status social. O indivíduo desempenha tantos papéis sociais quantos sejam os status que ele ocupe, isto é, em quantas relações sociais ele está inserido. E, de acordo com a posse que o indivíduo tem da riqueza, do prestígio e do poder, segundo Weber, que o indivíduo terá um dado status social, isto é sua posição na hierarquia social.

Porque o conceito de papel social e status pode nos interessar? Porque um dos papéis fundamentais das Ciências Sociais nos dias de hoje (seu primeiro papel crucial) é algo que diz respeito à sua própria sobrevivência. No mundo de hoje as Ciências Sociais têm a necessidade de desempenhar um papel de relação intensa com as outras ciências. Ser ela mesma fundamental,

indispensável mostrando a sua importância como ciência. Dessa forma conquistando mais prestígio, adquirindo maior status social entre as demais Ciências. Esta é uma das formas de realizar a tarefa que citei acima: romper com os discursos negativos produzidos no mundo social sobre ela mesma – as Ciências Sociais.

E acrescento, as Ciências Sociais devem desenvolver uma intensa relação social junto à sociedade, para atingir o objetivo de romper com os discursos ingênuos e com os discursos negativos acerca das Ciências Sociais, produzidos por essa mesma sociedade. Mas também há outros objetivos, explico a seguir.

## **1. E isso quem vai fazer? Como?**

As Ciências Sociais não existem sem os homens e as mulheres que lhe deram e dão vida. Caberia, assim, fazer a pergunta: Qual o papel dos cientistas sociais no mundo de hoje? Há quem discuta que o cientista social não existe, pois não há a profissão regulamentada, mas só a de sociólogo. Na realidade encontramos cargos profissionais para três áreas. Vamos deixar esta discussão para outro momento, pois o que está em pauta aqui são as Ciências Sociais, isto é, a Antropologia, a Ciência Política e a Sociologia. E o que fazem profissionalmente os antropólogos, os cientistas políticos e os sociólogos? Ora todos nós sabemos o que fazem os cientistas sociais. Os sociólogos, antropólogos e cientistas políticos, quando formados em licenciatura, trabalham em escolas públicas, privadas, no ensino fundamental, médio e no ensino superior. Quando formados em bacharelado também trabalham no setor público ou privado, em ONGs, como pesquisador na área acadêmica, ou não acadêmica, ou, trabalham como profissional de planejamento, consultoria, assessoria. Estes cargos, acredito, irão continuar. Talvez em menor número, não sabemos. No mundo atual depende das condições concretas de cada país, e suas várias subdivisões, no caso do Brasil: estados e municípios - e da importância que dão às Ciências Sociais.

A diminuição de cargos de cientistas sociais, já vem acontecendo. No Rio Grande do Sul, por exemplo, nestes últimos três anos o governo estadual fechou fundações; empresas públicas foram privatizadas; ou com intenção de privatizar diminuí-se muitos empregos em nome do “enxugamento da máquina do Estado”. Como exemplo, citamos a Fundação de Economia e Estatística (FEE), na qual trabalhavam muitos cientistas sociais colegas nossos; privatização da Companhia de Energia Elétrica (CEE), da Fundação Zoobotânica, do Laboratório de Farmácia do Rio Grande do Sul (LAFERGS). Temos notícias de egressos do Curso de Ciências Sociais da UFRGS que trabalham/trabalhavam nessas instituições.

## 2. Mas como fortalecer as Ciências Sociais?

Na década de 1970, período dos governos militares no Brasil, enquanto estudantes de graduação em Ciências Sociais, e junto com profissionais da área, tínhamos a Associação Gaúcha dos Sociólogos onde nos reuníamos, para discutir formas de garantir a construção da identidade profissional para a categoria, além de somar forças com a sociedade para pensar soluções de temas em discussão na sociedade tais como relacionados à: habitação, saúde, entre outros. O reconhecimento da profissão de sociólogo se concretizou em 1980, após intensa luta desses profissionais.

Cito, como exemplo, a nossa atuação junto aos movimentos sociais, levando nossa contribuição de análise e propostas de alternativas. Os temas eram sobre questões urbanas: moradia<sup>2</sup>, emprego/desemprego; saúde; educação. São temas que permanecem durante as diferentes épocas da história. O que muda é o que está acontecendo concretamente nessas áreas e como estes temas são tratados em cada conjuntura. Hoje há os sindicatos e as Associações, tais como a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), a Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP), a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e a sua Comissão de Ensino de Sociologia, além da Federação Nacional dos Sociólogos (FNS), e vários sindicatos estaduais.

Penso que não é somente nas instituições formais, de organização profissional ou de trabalho, que as Ciências Sociais deverão ser fortalecidas. Devemos torna-las fundamentais no dia a dia, começando pelas relações familiares e nas relações de trabalho. Explico a seguir.

Passemos ao segundo ponto: mas como garantir e conquistar uma intensa relação social das Ciências Sociais junto à sociedade?

Vou tratar um pouco sobre o ensino das Ciências Sociais, no Ensino Médio.

Em termos do ensino das Ciências Sociais houve, depois da redemocratização do País, ao menos, doze anos de luta (1996-2008)<sup>3</sup> dos cientistas sociais e dos filósofos, para implantar as disciplinas de Sociologia e de Filosofia como obrigatórias no Ensino Médio (Pereira, 2013). A partir de 2008 a Sociologia se mantém obrigatória no Ensino Médio no Brasil. Fizemos inúmeros congressos e encontros, para discutir os cursos de Ciências Sociais e o ensino da Sociologia no

<sup>2</sup> Atuávamos junto à FRACAB - A Federação Rio-grandense de Associações Comunitárias e Moradores de Bairros

<sup>3</sup> Da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – a LDB até o dia em que foi assinada a Lei Federal nº 11.684 de 2008, que tornava obrigatórias a filosofia e a Sociologia no ensino médio, assinada pelo presidente da República, em exercício na época, José Alencar.

Ensino Médio (discutindo qualidade, conteúdos e metodologias). Em nossos congressos sempre estávamos a esclarecer que o termo Sociologia significa Ciências Sociais. Em 2018, com a Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nós vimos cair a Lei Federal nº 11.684 de 2008 que tornava obrigatórias a filosofia e a Sociologia para o ensino médio.

A Sociologia está há dez anos nas escolas de Ensino Médio e hoje encontra-se ameaçada pela Reforma desse nível de ensino. Em estudos anteriores mostramos que a história da Sociologia no Brasil, e especificamente nas escolas secundárias sempre foi de expansão e retração (Pereira, 2004). Podemos entender o porquê desta constante tentativa de silenciar as Ciências Sociais com a ajuda de Bourdieu, quando em seu livro *Lições de Aula* menciona que: “Compreende-se que a existência da Sociologia como disciplina científica seja ameaçada sem cessar. Quem, no mundo social, tem interesse pela existência de uma disciplina autônoma do mundo social?” (BOURDIEU, 1988, p.25-26).

Imaginem o impacto do fechamento de fundações e privatizações de estatais somado a ação de tornar opcional o ensino das Ciências Sociais nas escolas, sobre a absorção regular e permanente dos cientistas sociais em setores da sociedade. Estamos trilhando um caminho inverso ao até agora percorrido: se fecham importantes espaços de trabalho para os cientistas sociais. Há anos atrás vínhamos de um período de expansão das Ciências Sociais e expansão do emprego para os cientistas sociais, como exemplo a criação das Universidades Federais e dos Institutos Federais e a obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio.

Porém somente pelo aspecto do interesse profissional dos sociólogos, embora legítima, esta questão não mereceria nem ser discutida, dizia Florestan Fernandes em 1954 (FERNANDES, 1958), abordando o tema do ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. Aqui quero estender esta ideia a todas as funções de trabalho dos cientistas sociais. Dizia então Florestan em 1954 que: não é somente pelo interesse profissional dos sociólogos - entenda-se cientista social – “que a Sociologia deveria ser ensinada na escola secundária”. Ou seja, não é para ter mais emprego para o cientista social, mas segundo Florestan:

“Os estudos que foram feitos pelos especialistas sobre essa questão demonstram que, para os sociólogos, o ensino da Sociologia no curso secundário representa a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e um meio ideal, por excelência, para atingir as funções que a ciência precisa desempenhar na educação dos jovens na vida moderna” (FERNANDES, 1958, p. 232).

A ampliação do ensino das Ciências Sociais seria uma das formas de fortalecer esta ciência, e, além disso, teria um importante papel a desempenhar na educação dos jovens. E vejam que interessante, já em 1954 a Sociologia deveria ser ensinada no curso secundário, porque, segundo Florestan, a Sociologia forneceria ao estudante “instrumentos de análise objetiva da realidade”, “um conjunto de noções básicas e operativas capazes de dar ao aluno uma visão não estática nem dramática da vida social”, “estimulando o espírito crítico e a vigilância intelectual

que são social e psicologicamente úteis, desejáveis e recomendáveis numa era que não é mais de mudança apenas, mas de crise, crise profunda e estrutural” (FERNANDES, 1958, p.234), lembrem 1954. Qual é o tema deste VII Seminário? “Resistências Plurais em Tempos de Crise”.

Nesse texto de Florestan Fernandes, chama a atenção os termos: instrumentos de análise objetiva da realidade, noções básicas para uma visão não estática e dramática da vida social e uma era de profunda crise estrutural. Ressalto-os, pois penso que muitos indivíduos na sociedade brasileira atual não têm os instrumentos de análise necessários para fazer uma análise objetiva da realidade. Na verdade agem de forma dramática, com a emoção e não com a razão. Típica ação dos que se baseiam no senso comum para a compreensão da realidade.

Neste ponto da análise chegamos à segunda tarefa das Ciências Sociais no mundo atual: 1) a primeira, como vimos anteriormente é fortalecer a si mesma; 2) a segunda é contribuir para uma racionalização do comportamento humano, em se tratando das questões sociais, ou seja, econômicas, políticas, culturais, através de uma intensa relação com a sociedade. Vejam que interessante a explanação de Florestan Fernandes sobre a ciência social: “a ciência social traz uma contribuição importante às relações humanas, facilitando a compreensão e a tolerância, polindo as arestas, suavizando os conflitos entre os indivíduos, por isso mesmo abre os olhos para suas causas” (FERNANDES, 1958, p.235). Vejam que neste momento Florestan Fernandes está se referindo às Ciências Sociais no nível da micro análise, o das relações humanas. A análise da sociedade em nível micro analítico foi desenvolvida através do trabalho de Max Weber e a Teoria da Ação Social.

Penso que esta compreensão e tolerância, esta suavização dos conflitos (lembremos Durkheim) através da compreensão das causas dos mesmos (método weberiano), é o que está faltando em grande medida em nossa sociedade. Observaram-se nos últimos meses manifestações orais e ações concretas de pensamentos que não deveriam ser admitidos na sociedade, ações contra determinados grupos: (LGBTs; negros e mulheres); violência/assassinato contra políticos que denunciam situações não aceitas pela sociedade. Tais ações de violência que chegam à barbárie podem ser exemplificadas pelo caso de Marielle Franco e Anderson Gomes, e pelo caso do mestre Moa do Katendê, assassinado na Bahia por uma pessoa que não aceitou que ele tivesse uma opinião política diferente.

É nesse sentido que Florestan mencionou, em 1954, a importância das Ciências Sociais na sociedade, e porque ela deve ser ensinada na escola secundária. Atualmente nós, enquanto comunidade acadêmica, advogamos inclusive, estar as Ciências Sociais presente também no Ensino Fundamental. Isso é possível e já acontece no Brasil, em Sobral, no Ceará e em São Leopoldo, no Rio Grande do Sul. É necessário cultivar o saber das causas das divergências, saber dialogar, emitir opiniões, aceitar as opiniões alheias, mesmo divergindo, desenvolver a empatia,

desenvolver a alteridade, isto é, saber colocar-se na posição do outro; não apenas eliminando de morte as ideologias contrárias.

Com os instrumentos próprios das Ciências Sociais os indivíduos podem observar a realidade, levantar hipóteses sobre a mesma, buscar dados para analisar esta realidade e, enfim encontrar explicação.

Penso ser esta uma das mais importantes tarefas das Ciências Sociais no mundo atual; um dos seus papéis.

Contribuir para a racionalização da ação humana (Weber) traz à tona mais um papel crucial, fundamental, importante das Ciências Sociais. Especificamente falamos da necessidade de desconstrução do discurso ingênuo sobre a sociedade. Este discurso ingênuo é fruto da análise emocional da sociedade, da falta de análise objetiva da realidade social. Aqui fazemos uma observação ao conceito de razão como se contrapondo à ação irracional, levada pela emoção. Não é no sentido da estrita racionalidade técnica. Lembremos a Escola de Frankfurt em sua crítica à racionalidade técnica, pois a dominação da natureza é também dominação dos homens e “a razão pura tornou-se irrazão, procedimento sem erro, mas sem conteúdo” (BENJAMIN, 2018).

Um dos aspectos sociais discutidos pelos autores clássicos das Ciências Sociais (Max, Durkheim e Weber) é a relação entre indivíduo e sociedade. Observando a sociedade sob diferentes prismas, Marx; Durkheim e Weber explicaram esta relação: i) para Marx, de contradição, conflito e transformação dialética; ii) já Durkheim analisa a relação indivíduo e sociedade do ponto de vista da integração funcional e; iii) Weber olhou para os fenômenos sociais do ponto de vista da ação racional. Estes foram alguns dos ângulos sob os quais Marx; Durkheim e Weber analisaram a relação entre indivíduo e sociedade, no intuito de explicá-la.

Mas há um aspecto da relação indivíduo e sociedade a ser destacado e analisado: é a consciência do indivíduo desta relação, também abordada pelos clássicos. Explico: Wright Mills em seu livro “A Imaginação Sociológica” (1959) chamava atenção para o fato de que os indivíduos, angustiados pela série de armadilhas que sentem em suas vidas privadas não conseguem ver além do cenário mais próximo: o emprego, a família, os vizinhos. Isso faz com que eles não percebam suas vidas como parte de mudanças na estrutura da sociedade. Diz Mills que os sujeitos: “não dispõem da qualidade intelectual básica para sentir o jogo que se processa entre os homens e a sociedade, a biografia e a história, o eu e o mundo” (MILLS, 1969, p.10). Não é de mais informações que os indivíduos precisam, pois na verdade, segundo Mills, a informação domina a atenção e esmaga a capacidade de assimilá-la. Isso dito em 1959 (data da primeira edição do livro), imaginemos agora.

Segundo Mills:

“O que eles precisam e o que sentem precisar, é uma qualidade de espírito que lhes ajude a utilizar a informação e a desenvolver a razão, a fim de perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos. É essa qualidade, afirmo, que jornalistas e professores, artistas e públicos, cientistas e editores estão começando a esperar daquilo que poderemos chamar de imaginação sociológica” (MILLS, 1969, p.11).

Essa questão é particularmente importante no mundo atual, em que as informações dominam a cena e a utilização de técnicas sofisticadas de manipulação da opinião pública - as *Fake News* - levam à desorientação do indivíduo. Em 2016 a campanha de Donald Trump, presidente dos Estados Unidos, foi acusada de manipular a opinião pública através das *Fake News*. A empresa Cambridge Analytica, com Steve Bannon, coletou dados no *Facebook*, criando perfis psicológicos e comportamentais. Christopher Wylie, ex-engenheiro de dados da Cambridge Analytica relatou como se processa esse método. Pela apreensão do conteúdo que mais interessa às pessoas e separados por perfis enviam mensagens que mais as interessam. Segundo a empresa a chave é a sutileza; transmitir mensagem que não pareçam propaganda comercial ou política.

No livro “Como o Fascismo Funciona”, Jason Stanley, professor de filosofia da Yale University, explica os dez pilares do fascismo. Stanley resolveu lançar seu livro para alertar as pessoas das características do fascismo devido a um recrudescimento de um movimento global ultranacionalista. Um desses pilares é a propaganda fascista na qual tudo é invertido e as notícias reais passam a ser chamadas de *Fake News*. Outra característica é a irrealidade, isto é, a realidade é destruída e a razão é substituída pela teoria da conspiração<sup>4</sup>.

O método já foi utilizado na eleição do Presidente Trump, nos Estados Unidos, no Brexit, no Reino Unido, na África, no México, na Malásia e agora, no Brasil, segundo palavras dos fundadores da Cambridge Analytica. Trump em um de seus pronunciamentos disse: “apenas lembrem-se: o que vocês estão vendo e lendo não é o que está acontecendo”. Acredita-se que seja mais uma das crises do capitalismo, que evidencia que o modelo tradicional está se esgotando. Este esgotamento atinge as relações familiares, de amizade, de trabalho, as relações sociais como um todo e a relação com a natureza.

Paralelo a isso a grande mídia também desempenha seu papel de formadora de opinião e não apenas de informadora. Mas lendo nas entrelinhas, ou como o já citado Bourdieu: “o sociólogo (as Ciências Sociais) ensina a relacionar os atos ou os discursos mais ‘puros’ – os do erudito, do artista ou do militante – às condições sociais de sua produção e aos interesses específicos de seus produtores” (Bourdieu, 1988, p.29-30). É isso que deve ser desvelado.

---

<sup>4</sup> Veja mais em:

(<https://www.facebook.com/afranio.matos/videos/1846751875402376/UzpfSTeWMDAwNDA0MjA1Nzc0OToxNDQ4NjY1MTgxOTQ0ODcw/>, acessado em 30/10/2018).



Em relação à grande mídia vale também lembrar a crítica da Escola de Frankfurt à, em sua época, nascente indústria cultural. Segundo a Escola de Frankfurt “a indústria cultural é destruidora das subjetividades, propagadora da indiferença e da passividade” (BENJAMIN, 2018).

"Quanto mais firmes se tornam as posições dessa indústria, mais sumariamente ela pode lidar com as necessidades dos consumidores, produzindo-as, dirigindo-as, disciplinando-as e, inclusive, suspendendo a diversão. [...] Divertir-se significa estar de acordo." Mesmo assim, os pensadores da Escola de Frankfurt reafirmaram o papel da arte como antídoto contra a barbárie (BENJAMIN, 2018).

Aqui juntamos a imaginação sociológica de Wright Mills com a imaginação dialética da Escola de Frankfurt (JAY, 2018).

Esta qualidade de espírito se torna mais importante nos dias de hoje, pois sem as Ciências Sociais os cidadãos, como disse Bernard Lahire, sociólogo francês, ficariam “desprovidos” frente aos especialistas da comunicação para poder “decifrar e contestar os discursos de ilusão sobre o mundo social” (LAHIRE, 2013, p. 20 - 22). Daí a necessidade de levar ao maior número de pessoas o conhecimento sociológico, isto é, das Ciências Sociais. Trata-se, então de transmitir *habitus* intelectuais (Lahire, 2013, p. 26).

Esse *habitus* intelectual significa compreensão da relação indivíduo e sociedade, compreensão da sociedade. Não basta, como disse Paulo Freire, “saber ler que a Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição social que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”.

É preciso ensinar os indivíduos a fazer uma descrição precisa dos interesses que estão em jogo em cada situação social, quem representa o quê, ou como disse Bourdieu:

“Mas devo abrir um parêntese: a partir do momento em que, como acabo de fazer, o sociólogo ensina a relacionar os atos ou os discursos mais ‘puros’ – os do erudito, do artista ou do militante – às condições sociais de sua produção e aos interesses específicos de seus produtores... através do sociólogo, agente histórico historicamente situado, sujeito social socialmente determinado, a História, ou seja, a sociedade na qual sobrevive, volta um momento sobre si mesma, reflete a si mesma; e, através dele, todos os agentes sociais podem saber um pouco melhor o que são, o que fazem” (BOURDIEU, 1988, p.29-30).

Lembrar novamente: “Compreende-se que a existência da Sociologia como disciplina científica seja ameaçada sem cessar. Quem, no mundo social, tem interesse pela existência de uma disciplina autônoma do mundo social?” (BOURDIEU, 1988, p.25-26).

Portanto a tarefa de decifrar e contestar os discursos de ilusão sobre o mundo social, e ainda, decifrar e contestar os discursos sobre si mesma mostra que as Ciências Sociais têm um papel fundamental no mundo atual.

### 3. Como se faz isso? encaminhando as considerações finais

O primeiro passo seria estranhar as concepções vigentes, auxiliando indivíduos a fazerem o mesmo. As concepções vigentes são aquelas que formulamos e repetimos sem nem saber o que estamos dizendo. As concepções vigentes, isto é, o senso comum, na verdade é o ponto de partida. A divulgação das Ciências Sociais não é apenas um processo educativo, mais do que isso é um processo de mudança do senso comum, já que é preciso ficar atento, porque às vezes o senso comum e a generalização apressada podem reproduzir preconceitos como o racismo, a homofobia e outros diversos tipos de estigmas.

Por exemplo, uma frase, aparentemente inocente, dita por um jornalista: “os governos tradicionalmente destinam pouca verba para a saúde”. Esta frase não ajuda o indivíduo a entender a realidade, pois a generalização não diferencia e ainda mais, desacredita todos os governos. Não estimula a buscar as semelhanças e diferenças entre os acontecimentos na sociedade.

A generalização é possível quando baseada em ampla pesquisa e as afirmações sustentadas por comprovações estatísticas, isto é, quando o dado é “geral na extensão de uma dada sociedade” como disse Durkheim nas *Regras do Método Sociológico* (Durkheim, 1995, p.13). Porém se o senso comum é o ponto de partida é necessário outro movimento inverso, o de retorno ao senso comum, pois ele também é o ponto de chegada ou, o que Gramsci (1982) chamou de bom senso, isto é, o senso comum educado para a informação.

Fala-se muito ultimamente, em restabelecer “a verdade”. Mas o que é “a verdade”? Quais elementos, conceitos, teorias e práticas compõem esta verdade? É a verdade de quem? Para quem? Segundo os interesses de quem? Contra quem? Sabemos que “a verdade” não existe. Existem muitas verdades. Como saber se são verdades? Verdades são fatos baseados em evidências.

Michiko Kakutani, considerada uma das melhores críticas de literatura em língua inglesa e ganhadora do Prêmio Pulitzer em 1998, um dos mais importantes prêmios do mundo, em seu livro “A morte da verdade”, escrito em 2018, se refere à verdade como sendo aquela que expressa os fatos reais – a verdade objetiva. Não é no sentido de uma verdade absoluta, regida pela fé – a verdade - e regida não pela razão e pela realidade dos fatos. E Kakutani não se refere somente às notícias falsas, mas também, diz ela,

[...]“existe a ciência falsa produzida por negacionistas das mudanças climáticas e os ativistas do movimento antivacina; ou a história falsa, promovida por revisionistas do Holocausto e supremacistas brancos, os perfis falsos de norte americanos no Facebook, criados por *trolls* russos e os seguidores e *likes* falsos nas redes sociais, gerados por *bots*” (KAKUTANI, 2018, p.11).

Só para termos uma ideia o *Washington Post* calculou que o 45º presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, fez 2.140 alegações falsas em seu primeiro ano de governo, uma média

de 5,9 por dia. E as mentiras dele são absolutamente sobre tudo, imprensa, sistemas de justiça, sistema eleitoral, sobre os funcionários públicos (KAKUTANI, 2018, p. 12).

Lembremos que “Uma mentira repetida inúmeras vezes torna-se verdade”, frase de Joseph Goebbels, ministro da propaganda de Adolf Hitler na Alemanha Nazista.

Daí a importância do ensino das Ciências Sociais nas escolas, no trabalho, nas relações sociais. Educar para a informação e a compreensão da sociedade. É esse o papel das Ciências Sociais no mundo atual.

Enfim, como já disse anteriormente, com os instrumentos próprios das Ciências Sociais os indivíduos podem observar a realidade, levantar hipóteses sobre a mesma, buscar dados para analisar esta realidade e, enfim encontrar explicação.

Nesse momento de “Resistências Plurais em Tempos de Crise” – tema deste Seminário, nós podemos levantar hipóteses sobre os temas que terão urgência na busca de alternativas, portanto, necessitarão cada vez mais de pesquisas, de estudos, são eles: a preservação do meio ambiente, a solução para o lixo, para o plástico (nos mares; nos rios e nas ilhas), a alimentação sem o uso de agrotóxicos, a alimentação orgânica, a matriz energética sustentável, a crise mundial da imigração. No Brasil, devido às condições sociais, a pauta ainda será: desigualdade, trabalho, renda, ainda e cada vez mais a educação, a saúde, a habitação. Daí a importância das Ciências Sociais no mundo atual.

## Referências

BENJAMIN, César, comentário sobre “A Dialética Sociológica”. 23 de outubro de 2018. Disponível em <https://www.facebook.com/groups/332652840123502/permalink/1866545360067568/>, 23/10/2018).

BOURDIEU, Pierre. *Lições da Aula*. São Paulo: Editora Ática S. A, 1988.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

FERNANDES, Florestan. *A Etnologia e a Sociologia no Brasil*. São Paulo, Editora Anambi S.A. 1958. Cap. VI: O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. Este capítulo é a Comunicação ao I Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. RJ: Civilização Brasileira. 1982.

JAY, Martin. *A Imaginação Dialética*. História da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais 1923-1950. Contraponto Editora, Tradução de Vera Ribeiro, 1996.

KAKUTANIA, Michiko. *A Morte da Verdade*. 1a ed. Rio de Janeiro, Intrínseca, 2018

LAHIRE, Bernard. *Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia?* In: Danyelle Nilin Gonçalves (Org.) *Sociologia e Juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2013.

MILLS, Wright C. *A imaginação sociológica*. 2 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1969. 246 p. 1º capítulo.  
PEREIRA, Luiza Helena. A luta dos sociólogos pela obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio. In MEIRELLES, Mauro. *O Ensino da Sociologia no RS*. Evangraf/LAVIECS, 2013

PEREIRA, Luiza Helena. Conhecendo e pensando a Sociologia no ensino médio. Trabalho apresentado na mesa-redonda: "A Sociologia no Ensino Médio e fundamental: realidades locais", por ocasião V Encontro Nacional de Cursos de Ciências Sociais, realizado em Niterói, Rio de Janeiro, em julho de 2004.

Recebido em: 21 de novembro de 2018

Aceito em: 09 de janeiro de 2018

#### **COMO REFERENCIAR ESTE TRABALHO**

PEREIRA, Luiza Helena. Qual o papel das Ciências Sociais Hoje?  
Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de  
Ciências Sociais, vol. 02, n. 02, p.109-120, 2018.



**“O IMPORTANTE PARA O TRABALHADOR É SABER DO SEU VALOR”:** escritas de si como instrumentos de ressignificação da subjetividade do estudante-trabalhador

---

**Lívia Bocalon Pires de Moraes<sup>1</sup>**  
**Patricia Horta<sup>2</sup>**

**RESUMO**

O presente trabalho relata e analisa uma experiência poético-sociológica desenvolvida na disciplina de Sociologia para o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), em duas escolas públicas da cidade de Sertãozinho (SP). A partir do tema “Trabalho” e da análise do poema “O operário em construção”, de Vinicius de Moraes, os estudantes foram estimulados a produzir seus próprios textos poéticos, de forma a exprimir criticamente, em linguagem estética, as vivências dos trabalhadores na sociedade contemporânea. A experiência resultou em textos poéticos autobiográficos, um tipo de *escrita de si*, que além de colaborar com a compreensão dos conceitos abordados pela disciplina, promoveu a reflexão sobre o *eu trabalhador*. Desse modo, a *escrita de si* tornou-se instrumento de mudança subjetiva no processo de ressignificação da existência dos estudantes-trabalhadores.

**Palavras-chave:** Ensino de sociologia. Educação de Jovens e Adultos. Trabalho. Escritas de si.

**"WHAT IS IMPORTANT FOR THE WORKER IS TO KNOW HIS VALUE":** *self-writing* as instrument of resignification of subjectivity of the student-worker

**ABSTRACT**

The present work reports and analyzes a poetic-sociological experience developed in the discipline of Sociology for Secondary Education in the modality of Youth and Adult Education (EJA), in two public schools in the city of Sertãozinho (SP). From the theme "Work" and the analysis of the poem "The Worker in Construction", by Vinicius de Moraes, the students were stimulated to produce their own poetic texts, in order to critically express, in aesthetic language, the workers' experiences in the contemporary society. The experience resulted in autobiographical poetic

---

<sup>1</sup> Mestre em Ciências Sociais pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr - UNESP) e Professora de Sociologia na Educação Básica. Email: [ibocalon@hotmail.com](mailto:ibocalon@hotmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo. Email: [patriciavirtual@gmail.com](mailto:patriciavirtual@gmail.com)

texts, a type of self-writing that, in addition to collaborating with the understanding of the concepts approached by the discipline, promoted the reflection about the “I worker”. In this way, self-writing became an instrument of subjective change in the process of re-signification of the student-workers existence.

**Keywords:** Teaching of Sociology. Education of Young people and adults. Work. Self-writing.

## Introdução

*apresento-me  
tenho duas pernas  
dois braços  
cabeça e tronco  
caminho na posição ereta  
sou parecido com milhares de milhões*

*não sei por que me confundem tantas vezes  
com um cão um verme um macaco um porco*

(Boaventura de Sousa Santos)

O Ensino Médio, etapa final da educação básica, pode ser entendido como uma passagem crucial na formação do indivíduo, cabendo a este momento formativo promover o aprimoramento do educando como ser humano por meio de sua formação ética, do desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996). Concerne ao Ensino Médio, também, a orientação básica para a integração dos estudantes ao mundo do trabalho, por meio das competências que garantam seu aprimoramento profissional e possibilitem que acompanhem as mudanças características da produção contemporânea (BRASIL, 2002).

Esta etapa de ensino, entretanto, assume peculiaridades quando exercida na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), atendendo àqueles que, por diversas razões, não puderam concluir os estudos na época adequada. Resgatando um direito constitucional historicamente negado a esta população cultural e socialmente distinta, a EJA se particulariza, entre outros atributos, pela trajetória emblemática de seu público em relação à atividade produtiva, muitas vezes diretamente responsável pelo abandono dos estudos quando em idade escolar (ROCHA, 2012).

Com vistas a esse resgate, a disciplina de Sociologia promove a desconstrução de modos de pensar arraigados, relativos a sociedades, classes ou grupos sociais, mantidos ao longo da vida pelos estudantes, sem reflexão crítica. Realiza a desnaturalização de concepções prévias,

sustentadas em argumentos que perdem de vista a historicidade dos fenômenos sociais, e que ignoram a importância de interesses subjetivos e humanos para a construção do contexto social, e contribui para que o aluno empreenda o estranhamento de sua realidade próxima, tornando o trivial e o “normal” objetos de estudo científico, problematizando-os. Colabora com a descoberta, pelo estudante, de que participa de uma rede de relações, cujo sentido se renova, conforme desenvolve uma nova postura cognitiva (BRASIL, 2006).

Na abordagem por temas, a disciplina parte da dimensão empírica, e recorre a teorias sociológicas e aos conceitos inerentes a elas, para contemplar os aspectos explicativos e discursivos de seu ensino. Ao tratar do tema “Trabalho”, aborda os fundamentos econômicos da sociedade; os modos de produção; a mercadoria; o capital; a exploração e o lucro; a alienação do trabalhador; as desigualdades sociais; as classes sociais; o emprego e o desemprego, entre outros conteúdos (BRASIL, 2002). Por meio do trabalho pedagógico com esses conceitos, o aluno da EJA pode compreender-se enquanto trabalhador a partir de novos referenciais, analisando sociologicamente sua história de vida, e concebendo-se como ser social, que mutuamente influencia e é influenciado pelo contexto histórico, econômico e social de que faz parte. Nesse processo, ressignifica as próprias vivências, tornando-se um agente construtor de seu conhecimento, e podendo gerar ações transformadoras do social.

Tal mudança, contudo, não é imediata ou automática, exigindo do professor a realização das mediações pedagógicas necessárias entre os alunos e o conhecimento sociológico, sendo os recursos empregados tão importantes quanto a mensagem que se pretende apresentar, por atuarem como instrumentos da construção de conexões, pelos estudantes, entre sua realidade empírica e o saber sociológico. É de uma dessas experiências de mediação, realizada com alunos do 1º ano do Ensino Médio da EJA, de duas escolas públicas, abordada em suas dimensões pedagógica e estética, que trata este artigo.

## **1. O operário em construção: uma proposta poético-sociológica**

A Educação de Jovens e Adultos - EJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, Campus Sertãozinho, é caracterizada pela formação integrada entre os ensinos médio e profissionalizante, somando-se às disciplinas de formação geral aquelas das áreas específicas do curso ofertado, o técnico em Mecânica. Nesse curso, havia em 2015 uma aula semanal de sociologia para cada série, sendo abordado o tema “Trabalho” no último bimestre do 1º ano, que contava com cerca de vinte alunos, em sua maioria homens entre vinte e trinta e cinco anos, que trabalhavam ou buscavam emprego durante o dia, e faziam o curso à noite, durante três anos.

Na Escola Estadual Profa. Maria Conceição Rodrigues Silva Magon, localizada também em Sertãozinho, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos é o supletivo, com duração de um semestre para cada série escolar, dos ensinos fundamental II e médio. No 1º ano do ensino médio, a disciplina de sociologia conta com duas aulas semanais, sendo estudado o tema “Trabalho” no último bimestre, em uma turma que em 2017 tinha cerca de trinta alunos, em sua maioria trabalhadores remunerados com mais de 30 anos, de ambos os sexos, que cursavam o período noturno, durante dezoito meses.

Nas duas turmas, como fechamento do tema, em que foram estudados os conceitos de trabalho, modos de produção, divisão do trabalho, mercadoria, classe social, alienação, mais-valia, fetichismo, luta de classes, emprego, desemprego e subemprego, foi feita a leitura coletiva e a interpretação do poema “O operário em construção”, de Vinicius de Moraes. A escolha do poema deveu-se à sua capacidade de expor com simplicidade e profundidade o processo de tomada de consciência social do personagem, que parte da percepção de sua função produtiva na esfera econômica e constrói uma nova compreensão do mundo e de si mesmo, contemplando a dimensão estética, a ação coletiva e o posicionamento político. Evidenciam-se, na linguagem poética, as discussões teóricas feitas na disciplina, proporcionando aos alunos a oportunidade de voltar a refletir sobre o tema e retomar as reflexões realizadas, e, ao mesmo tempo, de incorporar novos sentidos a elas, sobretudo através da identificação de si mesmos, assim como de familiares e amigos, com o operário da história.

Com o intuito de aprofundar o contato com a linguagem poética e o diálogo entre esta e a sociologia, bem como de promover um processo de raciocínio e produção autônoma pelos alunos, utilizando um recurso diverso da análise científica em forma de texto dissertativo, propôs-se que cada um deles elaborasse, com base no poema e nas reflexões feitas em aula sobre o tema, um texto poético, que exprimisse criticamente as vivências dos trabalhadores na sociedade contemporânea.

Com o auxílio da professora, cada aluno estabeleceu os encadeamentos entre o conteúdo visto na disciplina e o poema interpretado, e foi construindo de forma independente sua própria narrativa, por vezes enfrentando muitas dificuldades, provenientes da falta de experiência em expressar-se na linguagem poética. Como demonstra a análise que se segue, para a qual foram selecionadas as produções mais emblemáticas da atividade (Anexo), os estudantes apropriaram-se, nesse exercício, de suas práticas cotidianas de trabalho, ressignificando sua profissão, rotina, e relações sociais que permeiam tais atividades, e fizeram-no também em relação à própria proposta de escrita, declarando por vezes: “Olha professora, sou um poeta! Você vai ler minha poesia para os alunos quando for dar esse trabalho ano que vem?”



## 2. As escritas de si como *Zeitgeist* contemporâneo

Chama a atenção no resultado da atividade o fato de diversos estudantes terem optado por narrar aspectos de sua própria experiência para elaborar a reflexão sobre o poema “O operário em construção”. Pode-se inscrever essa escolha numa tendência geral da contemporaneidade ao discurso autobiográfico, revelado em uma proliferação das escritas de si (KLINGER, 2012), como: autobiografias, autoficções, memórias, como também em manifestações não deliberadamente artísticas: perfis em redes sociais, *selfies*, atualizações de status (WhatsApp) ou de “história” (Facebook, Instagram, Snapchat).

Se a experiência midiática e tecnológica contemporânea, por um lado, suporta a “espetacularização do sujeito” pós-moderno (KLINGER, 2012), por outro e em condição de complementaridade, permite uma construção da própria subjetividade, democratizando o papel da autoria. Os papéis bem definidos de autor e leitor, que vigoraram no século XIX e no início do século XX, resultantes de uma construção burguesa da posição do intelectual na sociedade, são cada vez mais diluídos diante de uma crescente “crise de representatividade” (KLINGER, 2012) e de uma apropriação por parte das massas dos recursos tecnológicos da autoexpressão.

Nesse contexto, Diana Klinger identifica as escritas de si na expressão ficcional contemporânea como um “clima da época”, um *Zeitgeist* (KLINGER, 2012. p. 19). Portanto, a escolha desses estudantes de interpretar o texto por meio de uma escrita de si corresponde a uma tendência geral de seu tempo, que permite que sujeitos historicamente excluídos possam ascender à posição de autores e, a partir desse espaço, desenvolver o pensamento crítico e reflexivo proposto na atividade.

## 3. Os significados do trabalho: ontologia e alienação

Em *A ideologia alemã* (2017), Karl Marx e Friedrich Engels apresentam o trabalho como pressuposto e fundamento do ser social, posto que ao transformar a natureza, cria-se a base material indispensável ao mundo dos homens.

Estes, ao modificarem-na, transmutam a si mesmos, em uma articulação intrínseca que permite a construção de novas situações históricas, relações sociais, conhecimentos e habilidades, constantemente e contraditoriamente acumulados, sendo este processo o que distingue ontologicamente o desenvolvimento do ser social. Não havendo essência humana independente da história, é a partir do trabalho que o homem se faz homem, capaz de idear e de construir objetiva e materialmente suas ideias, havendo em toda ação individual uma dimensão social.

Porém, na sociedade de classes “(...) o trabalho deixa de ser expressão vital do desenvolvimento de todo o gênero humano e se converte em uma atividade cuja função social predominante é produzir propriedade privada” (TONET, LESSA, 2011, p.93), transformando-se em mercadoria. Isso faz com que no capitalismo a atividade social humana transforme-se em um poder objetivo situado fora e acima do homem, que foge ao seu controle. A exploração do homem pelo homem, a posição social de cada indivíduo, o tipo de trabalho que exerce e seu acesso à riqueza são gradativamente concebidos como naturais, perdendo de vista seu caráter histórico e social.

No trabalho alienado, o trabalhador não produz o que necessita, sua atividade é monótona, especializada, repetitiva, e tem como função de produzir a riqueza de seu patrão; enquanto o indivíduo proprietário é reduzido à dimensão genérica da vida, sem participação no processo produtivo. Por meio dele, produz-se a miséria material do trabalhador, mas a ele também é negado o desenvolvimento humano mais genérico de seu tempo. Ao tratar como mercadoria o que é essencialmente humano, produz-se a máxima desumanização (TONET, LESSA, 2011).

#### **4. A escrita de si como processo de construção da subjetividade do eu trabalhador**

O que está em foco na abordagem dos textos produzidos pelos estudantes é a produção de sentido por meio da escrita de si, isto é, a expressão de sua compreensão dos conceitos em desenvolvimento no trabalho pedagógico por meio de uma construção imaginária do eu trabalhador.

Essa construção é, necessariamente, tida por ficcional, uma vez que, na escritura autobiográfica, “não existe coincidência entre a experiência vivencial e a ‘totalidade artística’” (ARFUCH, 2010. p. 55). A escritura autobiográfica é pautada numa “divergência de identidade” (STAROBINSKI, 1974; apud: ARFUCH, 2010. p. 55), isto é, num relato indecível entre a verdade (auto)referencial e a construção imaginária de si. Assim, a análise do texto biográfico deve levar em consideração o resultado desse movimento oscilante entre a escolha estética de determinados referentes e a criação ficcional.

Portanto, nas análises dos poemas do corpus deste trabalho, não importa a verdade dos fatos, mas as estratégias de autorrepresentação. Das várias estratégias reconhecidas, duas direcionam nosso interesse, por melhor representarem essa oscilação entre referente e ficção, típica da escrita autobiográfica: a de elaboração da identidade (de cunho referencial) e a da construção do eu (de cunho ficcional).

Na elaboração de sua identidade como eu trabalhador, os estudantes utilizaram diversos elementos de origem referencial que são modelares na identificação da pessoa trabalhadora. Nesse sentido, destaca-se a ideia de levantar-se cedo e suas metáforas, como o café e o galo: “Antes do sol nascer / já estou eu e minha esposa / Maria prepara o café e já faz a mesa” (Poema 1); “O cheirinho de café / Me desperta” (Poema 2); “Eu levanto cedo e vou trabalhar” (Poema 3); “O galo canta é hora de levantar” (Poema 4); “Disposição de quem acorda cedo” (Poema 5).

De maneira geral, os poemas analisados estruturam-se na forma narrativa, representando um dia de trabalho. Por isso, as referências ao acordar cedo encontram-se na abertura de quase todos os poemas. Na sequência, os autores lançam mão de outros elementos identitários, como a vestimenta de trabalho: “Ponho meu chapéu e minha calça jeans / E a bota que me acompanha há anos” (Poema 1); “Coloco uma velha calça jeans / Um calçado bico de ferro / E um uniforme que não pode faltar” (Poema 3). O instrumento de trabalho também é elemento de identificação, como: “E monto no trator” (Poema 1); “E saí com o caminhão meio com pressa” (Poema 4).

Em alguns poemas, a profissão é nomeada e gera a criação de um campo semântico igualmente utilizado no processo de construção identitária. No poema 1, por exemplo, a profissão de fazendeiro é nomeada no título e justifica as atividades: “Corto capim pros animais / Tiro leite das vacas / Trato do gado”. Já no poema 3, a profissão de manicure está relacionada a atividades que vão sustentar a argumentação de sua construção subjetiva, pois estão para além da descrição do trabalho dessa profissão: “A gente fala de tudo / da vida dela / da minha vida”. O poema 6, que se estrutura como uma trajetória de vida, nomeia profissões vivenciadas, por um lado, e desejadas, por outro, constituindo uma antítese entre passado e futuro, entre o ser que foi e o que se constrói no momento.

Esses elementos funcionam como recursos retóricos na construção de uma imagem de si e de uma narrativa de vida, que é sustentada pela dicotomia entre a vivência da exploração e uma dimensão ontológica do trabalho, presente em todo o corpus. O acordar cedo, o uniforme de trabalho, o uso do instrumento são elementos que implicam disposição para o trabalho e prazer do autorreconhecimento, mas também imposição e supressão da liberdade de escolha. Eles colaboram com o argumento central, que é construído de diferentes formas em cada poema analisado, mas que corresponde, em todos, a essa dicotomia. Selecionamos alguns exemplos.

No Poema 1, o argumento central aparece na última estrofe: “Gosto da vida que levo / Levo a vida que gosto / Mas só de pensar / Que nada disso é meu / Fico triste e melancólico”. O poema é estruturado para criar uma representação da subjetividade que encontra no trabalho a sua autoconstrução e autorrealização. No entanto, os dois últimos versos, de forte efeito poético, realçam o não acesso ao produto de seu trabalho, que seria apropriado pelo dono da fazenda, isto é, a dimensão alienante presente em seu trabalho.

O Poema 5 é estruturado em sentido inverso. A referência à exploração é inserida na primeira parte da narrativa (“O patrão nem sempre reconhece o esforço / Sempre cobrando, exigindo, nada tá bom”), entrando em contraste imediato com a disposição para trabalhar presente nos primeiros versos. A conclusão do poema é instigante: “Por isso, o importante para o trabalhador / É saber do seu valor, dentro do coração / Independente do que pensa o ingrato patrão”. A proposta é de construção de uma subjetividade de pensamento independente. Diante de uma realidade insuperável de exploração, o sujeito preserva seu estar no mundo e sua autorrealização pela consciência da importância de seu trabalho e, por extensão, da consciência de si.

Esses dois poemas compartilham a visão de que a exploração do trabalho é uma realidade tácita, que é impossível ou muito difícil de ser superada. Em outros poemas, porém, as subjetividades se ressignificam no sentido de superar a exploração.

O Poema 6, como já mencionamos, é estruturado pelo contraste entre passado (subjetividade anterior de trabalhador explorado) e presente (subjetividade em construção de trabalhador com dignidade). A exposição da exploração no poema já implica a determinação de superá-la, implícita na interrogação indicadora da tomada de consciência: “Mas certo dia pensei: Por que ser rejeitado, humilhado, explorado?” E a conclusão indica o processo de ressignificação dessa subjetividade por meio da mudança de profissão: “Penso até em fazer faculdade / Mudar minha realidade. / Talvez ser doutor, ator. / Melhor, educador”.

Já no poema 3, não há referência explícita à exploração do trabalho, uma vez que a relação entre a trabalhadora e suas clientes, elevadas ao patamar de amigas (“hoje eu fui trabalhar na casa da minha amiga”) é diferente da dos trabalhadores vinculados às empresas, de modo geral. Mas há um importante processo de ressignificação do papel do trabalhador, construído a partir da descrição das atividades realizadas ao longo do dia de trabalho narrado no poema: “A gente fala de tudo / da vida dela / da minha vida / fala da falta de emprego / do marido que bebe muito / da filha que não estuda”. São atividades que não estão diretamente relacionadas à profissão de manicure, nomeada no poema, mas são intrínsecas à vivência da trabalhadora representada. Após o argumento final (“ela [a cliente-amiga] estava triste porque tinha ficado doente / a gente falou muito e ela ficou bem), ocorre a aproximação em importância do trabalho operacional de manicure do trabalho especializado da psicóloga, operando-se, no plano do texto, uma suspensão da divisão do trabalho.

Dessa maneira, observamos que as escritas de si elaboradas nesses poemas passam pelo movimento de busca da compreensão de si e de seu trabalho no mundo, por meio da mobilização de elementos identitários, e culmina na consciência (mais ou menos explícita) da exploração. Mas o seu resultado é um processo de ressignificação da sua subjetividade, seja pela consciência do que lhe falta, seja na produção de um novo sentido para o seu ser no mundo.

## Considerações finais

Sendo a educação uma prática social mediadora no interior da prática social global, sua influência transformadora dá-se de forma indireta e mediada, promovendo as condições subjetivas para processos de transformação objetiva da realidade histórica e social (FRIGOTTO, 2017). Nesse sentido, a disciplina de sociologia no ensino médio, e particularmente na EJA, ao tratar do tema trabalho, contribui para a compreensão, pelos alunos, de seu fazer cotidiano enquanto relação social historicamente situada, vinculada a interesses e desigualdades, mas também constituinte de seu ser enquanto homens e mulheres, isto é, simultaneamente objeto de enfrentamentos e resistências, e atividade vital, definidora da essência ontológico-histórica do ser humano.

Assim, compreende-se que “(...) a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Essa compreensão explicita-se nas escritas de si construídas espontaneamente pelos estudantes, na escolha por utilizarem a atividade como forma de representação de suas vivências diárias, seus anseios, angústias, projetos e sonhos vinculados ao trabalho, manifesto enquanto relação de emprego. Por meio do recurso das escritas de si, estes trabalhadores-estudantes puderam refletir criticamente sobre suas relações de trabalho, colocando-se na qualidade de sujeitos da ação, destacando seus conhecimentos, habilidades e práticas como necessários e importantes, em um movimento de apropriação dos sentidos de seu trabalho, valorizando-o para além da dimensão econômica, e, conseqüentemente, afirmando seu valor como trabalhadores detentores de um saber.

Realizaram também uma crítica fundamentada das condições e relações de trabalho que os envolvem, explicitando-as como problemas sociais que ultrapassam situações pontuais vivenciadas por alguns indivíduos, demonstrando compreensão sociológica de fenômenos como o desemprego, a desigualdade social, a desvalorização do trabalho braçal, o consumismo, e a evasão escolar.

Empreenderam o estranhamento de sua realidade próxima e diária, transformando o habitual e rotineiro em objeto de compreensão objetiva e cientificamente embasada, utilizando conceitos sociológicos relativos ao tema e estudados ao longo do bimestre, como alienação e exploração. Através desse movimento cognitivo, puderam examinar sua atividade produtiva,

atentando-se aos condicionamentos sociais que a constroem e, por vezes, assumindo uma postura de enfrentamento consciente destes, sobretudo através da volta aos estudos e da continuidade dos mesmos.

Por meio da construção ficcional dos poemas e das estratégias de autorrepresentação dos trabalhadores-estudantes, deu-se um processo de ressignificação de suas relações e práticas de trabalho, entendendo-as como relações de exploração e desigualdade hierárquica e econômica, ou como vinculadas intimamente à construção de sua identidade, reapropriando-se do sentido de seu trabalho e reafirmando-se, orgulhosamente, como trabalhadores, por meio da criação de novos sentidos para sua atividade.

Simultaneamente, proclamaram-se autores. De poemas, histórias de vida, conflitos e desafios, mas também de planos, sonhos e interpretações. Conscientes das limitações e contradições do mundo do trabalho e da sociedade em sentido mais amplo, por intermédio de sua prática e do conhecimento teórico-metodológico proporcionado pela disciplina de sociologia, capazes de atribuir novos significados a si mesmos e à sua realidade.

## Referências

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: Dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN) Ciências humanas e suas tecnologias*. Volume 3. Brasília: MEC-SEB, 2006. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf)> Acesso em: 14 de abril de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)*. Brasília: MEC, 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em: 14 de abril de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de Julho de 2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2013.

FRIGOTTO, G. Dermeval Saviani e a centralidade ontológica do trabalho na formação do “homem novo”, artífice da sociedade socialista. *Interface: comunicação, saúde e educação*. v.21, n. 62, p. 509-519, 2017.

KLINGER, Diana. *Escritas de si, escritas do outro: o retorno do autor e a virada etnográfica*. 3.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

MARX, K., ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano C. Martorano. São Paulo: Boitempo, 2017.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

ROCHA, F. V. Sociologia na EJA: da teoria à prática. In: X Seminário de Ciências Sociais - Tecendo diálogos sobre a pesquisa social, 2012, Maringá. *Anais...* Maringá: Universidade Estadual de Maringá, Departamento de Ciências Sociais, 2012.

TONET, I., LESSA, S. *Introdução à Filosofia de Marx*. 2.ed. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2011.

Recebido em: 07 de maio de 2018  
Aceito em: 24 de novembro de 2018

#### **COMO REFERENCIAR ESTE TRABALHO**

MORAES, Livia Bocalon Pires de; HORTA, Patrícia. “O importante para o trabalhador é saber o seu lugar”: escritas de si como instrumento de ressignificação da subjetividade do estudante-trabalhador. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. v. 2, n. 2, p. 121-133, 2018.

## ANEXO

Seleção de poemas escritos pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

### Poema 1

A esperança de um fazendeiro

Moro longe da cidade  
Aqui é tudo tranquilo  
Mas mesmo assim  
não escapo do cansaço

Antes do sol nascer  
Já estou eu e minha esposa  
Maria prepara o café e já faz a mesa  
Enquanto eu estou me preparando  
Pra ir cuidar da fazenda

Ponho meu chapéu e minha calça jeans  
E a bota que me acompanha há anos  
E monto no trator

Saio pela fazenda  
Corto capim pros animais  
Tiro leite das vacas  
Trato do gado

E assim de segunda a segunda  
Faça chuva ou faça sol

Gosto da vida que levo  
Levo a vida que gosto  
Mas só de pensar  
Que nada disso é meu  
Fico triste e melancólico

### Poema 2

O cheirinho de café  
Me desperta  
Um dia a mais,  
Mil planos e  
uma vontade constante  
de descobrir,  
de explorar,  
de aprender.  
Uma inquietude constante  
procuro sempre pelo que perdi,  
pelo que não fiz,  
pelo que não encontrei  
para aplacar essa sede que sinto  
pelo que não experimentei.

Quero que o tempo passe devagar,  
Tranquilo,  
para dar tempo de aprender um pouco  
dos vários assuntos  
que compõem a minha curiosidade,  
minha inquietude  
e o dia vai passando  
e eu  
avidamente,  
desesperadamente correndo atrás do tempo que  
perdi...

### Poema 3

O meu dia é bom

Eu levanto cedo e vou trabalhar  
eu gosto do meu trabalho  
eu sou manicure, faço unhas  
eu gosto muito.

A gente fala de tudo  
da vida dela  
da minha vida

fala da falta de emprego  
do marido que bebe muito  
da filha que não estuda

hoje eu fui trabalhar na casa da minha amiga  
ela estava triste porque tinha ficado doente.  
a gente falou muito e ela ficou bem.  
Graças a Deus  
deu tudo certo.  
Acho que sou meio psicóloga também.

### Poema 4

O galo canta é hora de levantar  
O despertador travou e não para de tocar  
É segundona de novo  
Então começo a me arrumar.  
Coloco uma velha calça jeans  
Um calçado bico de ferro  
E um uniforme que não pode faltar.  
Bom, deixa eu ir então.  
Chego no ambiente.  
Passo meu dedo na máquina de registro.



E por ali mesmo eu fico.  
 Logo vem um homem de cara fechada  
 Quase ninguém o reconhece  
 Ele é mais conhecido como...  
 As ordens são passadas  
 E as regras têm que ser cumpridas  
 Aqui é proibido usar celular  
 Mas eu preciso dele em meu dia-a-dia  
 Vivo uma fase que nem eu mesmo acredito  
 Dando muito prejuízo.  
 Mas eu preciso deste serviço.  
 Tô de experiência e é minha quinta chance este mês.  
 Tem gente me perguntando  
 Willian, o que é que você fez?  
 O dia está só começando  
 E eu tinha muitas entregas pra fazer  
 Saí com o caminhão meio com pressa  
 Tentando reaver o tempo perdido  
 Ao me aproximar de um balão  
 Ouvi um grito  
 Uma moça correu, entrando na frente do caminhão  
 Deí uma freada brusca  
 Os materiais caíram no chão  
 A moça me agradeceu e disse  
 Que já havia terminado sua casa  
 De tanto material que eu deixara cair  
 Quando fazia aquele balão.  
 Bom, já deu pra ver  
 Qual a minha profissão  
 Estou à procura de um emprego  
 Quem puder ajudar, agradeço  
 Por me ouvir e pela atenção.

#### Poema 5

Disposição de quem acorda cedo  
 Mochila nas costas, lá vou eu  
 Começar mais um dia de trabalho.  
 O patrão nem sempre reconhece o esforço  
 Sempre cobrando, exigindo, nada tá bom.  
 Se eu pudesse dizer tudo o que penso  
 Acho que nessa folha não caberia  
 Mas principalmente, diria do meu valor.  
 Faça chuva, faça sol, não deixo na mão  
 Numa sociedade cada vez mais consumista  
 Onde é mais importante ter do que ser  
 Dificilmente essas palavras mudariam a situação.  
 Por isso, o importante para o trabalhador  
 É saber do seu valor, dentro do coração  
 Independente do que pensa o ingrato patrão.

#### Poema 6

Já fui sorveteiro, soldador, e hoje sou porteiro.  
 Deixei a escola cedo, igual muitos brasileiros.  
 Passei dificuldades,  
 Hoje sou guerreiro.  
 Mas certo dia pensei:  
 Por que ser rejeitado, humilhado, explorado?  
 Estava alienado.  
 Ganhei uma nova oportunidade.  
 De estudar no instituto federal.  
 Estou com moral.  
 Penso até um fazer faculdade.  
 Mudar minha realidade.  
 Talvez ser doutor, ator.  
 Melhor, educador.  
 Sonhar faz parte.  
 Pra ter mais dignidade.



## A FORMAÇÃO ATIVA NO ENSINO DAS CIÊNCIAS ECONÓMICAS E SOCIAIS EM PORTUGAL

---

**Ana Luísa Rodrigues<sup>1</sup>**

### RESUMO

O presente estudo tem como objetivo avaliar a aplicação da metodologia de Formação Ativa de Professores na disciplina de Didática das Ciências Económicas e Sociais, do Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade, em Portugal. Esta proposta de metodologia de formação de professores caracteriza-se por uma gestão flexível do processo formativo com utilização de metodologias e estratégias ativas de aprendizagem, que potenciem a construção de competências dos professores para o seu desenvolvimento humano e profissional e, em simultâneo, através de um processo de isomorfismo, a transferência de competências para os seus futuros alunos. Sustenta-se numa perspetiva de transversalidade curricular e afirma ainda que os estudantes são os construtores em interação social do seu próprio conhecimento. Com base numa abordagem predominantemente qualitativa, trata-se de um estudo de caso, com observação participante, suportado na investigação da própria prática, procurando caminhos para a inovação dos processos educativos face ao novo paradigma tecnológico em que vivemos, que exige metodologias de ensino inovadoras que incluam a integração das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Foi possível concluir que a maioria dos alunos demonstrou, sustentada no trabalho colaborativo e cooperativo, uma boa interação na utilização das ferramentas *online*, com a partilha de informações e materiais e elevada participação, não mostrando dificuldades ou constrangimentos na sua utilização. A sua falta de tempo foi o aspeto mais significativo na sua menor disponibilidade para a integração das tecnologias digitais.

**Palavras-chave:** Formação ativa de professores. Tecnologias digitais. Mestrado em ensino. Ciências económicas e sociais.

### THE ACTIVE TRAINING IN THE TEACHING OF ECONOMIC AND SOCIAL SCIENCES IN PORTUGAL

---

<sup>1</sup> Professora auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Email: [alrodrigues@ie.ulisboa.pt](mailto:alrodrigues@ie.ulisboa.pt)

## ABSTRACT

The present study aims to evaluate the application of the methodology of Active Teacher Training in the discipline of Didactics of Economic and Social Sciences, Master of Education in Economics and Accounting, in Portugal. This proposal of methodology of teacher training is characterized by a flexible management of the formative process using active learning methodologies and strategies that enhance the construction of teachers' competences for their human and professional development and, simultaneously, through of an isomorphism process, the transfer of competences to their future students. It is based on a perspective of curricular transversality and also affirms that students are the social interaction constructors of their own knowledge. Based on a predominantly qualitative approach, this is a case study, with participant observation, supported by the investigation of the practice itself, seeking ways to innovate educational processes in the face of the new technological paradigm in which we live, which requires innovative teaching methodologies including the integration of digital technologies into the teaching-learning process. It was possible to conclude that most of the students demonstrated, supported by the collaborative and cooperative work, a good interaction in the use of the online tools, with the sharing of information and materials and high participation, showing no difficulties or constraints in their use. Their lack of time was the most significant aspect in their less availability for the integration of digital technologies.

**Keywords:** Active teacher training. Digital technologies. Master in teaching. Economic and social sciences.

## Introdução

Na sociedade contemporânea, a humanidade vive num novo paradigma tecnológico, sendo a utilização das Tecnologias Digitais (TD) na escola e nos processos de ensino-aprendizagem atualmente uma realidade, mesmo que com diferentes níveis de utilização e integração, não confundindo as vertentes tecnológica e pedagógica.

Desta forma, o uso educativo das TIC veio colocar um desafio fundamental aos investigadores da educação e às instituições de formação, particularmente ao nível da formação dos professores neste âmbito. Segundo Ponte (2001), o professor passa a ser um elemento determinante na medida em que se envolva na aprendizagem, deixando de ser aquele que apenas ensina para passar a ser também um aprendente e promotor da aprendizagem, podendo as TIC contribuir de modo decisivo para mudar a escola e o seu papel na sociedade.

A Formação Ativa de Professores, trata-se de uma metodologia de formação de professores, em que se pretendeu promover a integração pedagógica das tecnologias digitais e a inovação das metodologias associadas, adequada ao desenvolvimento profissional e humano dos docentes, no contexto da futura sociedade do conhecimento.

Este estudo teve como objetivo avaliar a aplicação da metodologia de Formação Ativa de Professores nas aulas da disciplina de Didática das Ciências Económicas e Sociais, do Mestrado

em Ensino da Economia e Contabilidade, em Portugal, e tem por base uma abordagem qualitativa, tratando-se de um estudo de caso, com observação participante, suportado na investigação da própria prática.

Existe definido um perfil do professor de Ciências Económicas e Sociais<sup>2</sup>, que indica que este deverá ser capaz de atuar: na Área de docência, nomeadamente dominar os conhecimentos, metodologias e técnicas de trabalho; no Currículo, através da análise, avaliação, adaptação e colocação em prática dos currículos, tendo em conta as características específicas dos alunos e o projeto educativo de cada escola; no Ensino, com a conceção, planificação, organização e condução do ensino e gestão de situações de ensino-aprendizagem; na Avaliação, através da identificação, caracterização, avaliação e comunicação dos resultados da aprendizagem; na Participação nas atividades da escola; e ainda no Desenvolvimento profissional, mantendo-se atualizado sobre os desenvolvimentos a nível científico, do currículo, da investigação educacional e da prática profissional.

## **1. A formação ativa de professores**

Esta metodologia de formação de professores, designado de Formação Ativa (FA), em termos gerais, pretende ser uma metodologia, e simultaneamente, um método de formação, transversal às áreas curriculares, com integração pedagógica das tecnologias digitais em contexto social autêntico. A FA caracteriza-se por ser organizada à medida dos interesses dos formandos, centrada nas suas competências, com gestão flexível dos conteúdos, planificação e avaliação partilhada. Utiliza metodologias ativas de ensino-aprendizagem, sustentadas numa relação pedagógica afetiva e de base democrática e no trabalho colaborativo e cooperativo em comunidade de aprendizagem, procurando a criação de comunidades de prática. Tem por base uma perspetiva socioconstrutivista uma vez que advoga a autonomia, a autorregulação, e ainda, que os professores devem ser os construtores do seu próprio conhecimento e da sua profissionalidade (RODRIGUES, 2017).

Na perspetiva pedagógica, considerando que os modelos de formação devem assentar numa metodologia de cariz colaborativo centrada nos alunos, a metodologia de FA sofreu influência de diversas correntes, com um peso relevante da metodologia do Movimento da Escola Moderna (MEM). Esta assenta num projeto democrático de formação sociocentrada e autoformação cooperada de docentes que pretende transferir a sua estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas (NIZA, 2012). Desde Dewey (1960), que

---

<sup>2</sup> No Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto.

preconizou que não pode existir crescimento intelectual ou construção de conhecimento sem reconstrução, tendo a educação como fim ideal a criação do autocontrolo, e acrescimo, da autonomia; até Lave e Wenger (1991) que consideram a aprendizagem como um aspeto integral e inseparável da própria prática social, sustentando um dos objetivos da FA que é a criação de comunidades de prática; passando por novas perspetivas, como o modelo TPACK (MISHRA; KOEHLER, 2006) e o conectivismo (SIEMENS, 2005), e novas metodologias, caso do trabalho de projeto (KILPATRICK, 2006) e da sala de aula invertida ou *flipped classroom* (MAZUR, 1997; CARVALHO; RAMOS, 2015).

### 1.1 Princípios estruturantes da FA

Tomando por mote “A escola como local de desenvolvimento humano” (PNUD, 2015) e como forma de delimitar e substanciar o conceito e metodologia de FA, foram construídos cinco princípios estruturantes, apresentados no Quadro 1.

**Quadro 1** – Princípios estruturantes da Formação Ativa de professores

<b>Princípios estruturantes da FA</b>
<p style="text-align: center;">Princípio 1</p> <p>Metodologia de formação transversal às áreas curriculares com integração pedagógica das tecnologias digitais em contexto social autêntico para o desenvolvimento humano integral e sustentável.</p>
<p style="text-align: center;">Princípio 2</p> <p>Formação organizada à medida das necessidades e interesses dos formandos, diferenciada e centrada nas competências, com planificação e gestão flexível dos conteúdos.</p>
<p style="text-align: center;">Princípio 3</p> <p>Formação baseada numa relação pedagógica democrática e afetiva, com o formador como orientador, para a reprodução crítica e isomórfica de competências com os alunos.</p>
<p style="text-align: center;">Princípio 4</p> <p>Formação teórico-prática dinâmica, sustentada no trabalho colaborativo e cooperativo em comunidade de aprendizagem, com a utilização de metodologias e estratégias ativas de ensino em sinergia com as tecnologias digitais.</p>
<p style="text-align: center;">Princípio 5</p> <p>Formação para a construção e desenvolvimento de competências de reflexividade, autonomia, comunicação em rede, avaliação participada e autorregulação, para a criação de uma comunidade de prática que permita a construção social de conhecimento próprio.</p>

Fonte: Rodrigues (2017)

Segundo Rodrigues (2017), a FA pretende ser uma metodologia, e em simultâneo, um método de formação e não a metodologia ou o método de formação. Ou seja, não se pede que os professores usem necessária e exclusivamente este método, podendo conjugá-lo ou alterná-lo com outros. Pode ser usado para apenas determinado conteúdo ou unidade temática, num tema, período letivo ou semestre, mas pode ser também usado durante toda a formação ou ano letivo como método e metodologia dominante.

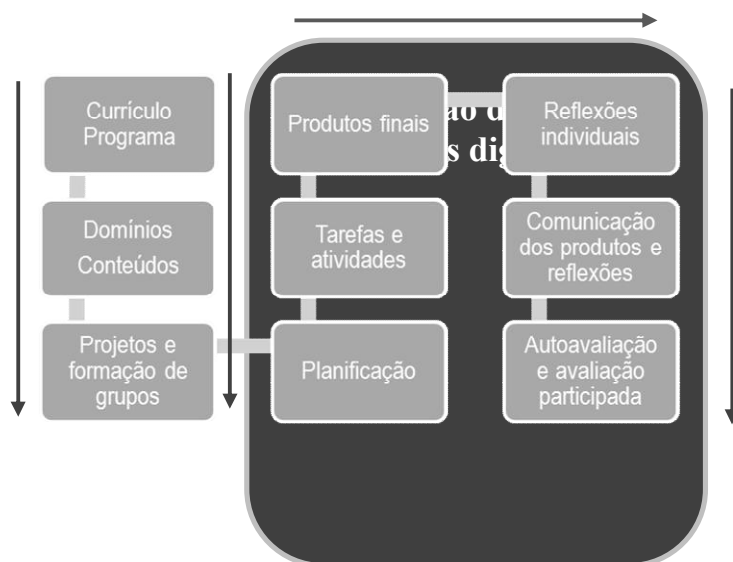
A utilização de modelos múltiplos e a diversificação de estratégias de aprendizagem permite aumentar os níveis de desempenho dos alunos e obter uma aprendizagem mais eficaz segundo Arends (2008), podendo o professor mudar de método consoante os conteúdos que esteja a lecionar, pelo que haverá partes do programa em que se justificam aulas com uma maior componente expositiva e outras em que poderá ser mais eficaz o recurso ao método interrogativo ou aos métodos ativos. Assim, os métodos deverão ser selecionados de acordo com o tipo de objetivo da aula e conteúdos e o grau de autonomia e de conhecimentos que se pretende que os alunos obtenham (CARDOSO, 2013).

Isto, porque, não devemos assumir uma posição de rigidez e inflexibilidade na utilização de determinado(s) método(s) ou modelo(s), pois os modelos são guias para pensar e falar sobre o ensino e não devem ser vistos como receitas exatas que possam ser seguidas em qualquer circunstância (ARENDS, 2008).

## 1.2 Método da Fa

A FA como metodologia possui um método de formação específico, na medida em que tenciona também definir um caminho ou modo de “fazer”. De acordo com a Figura 1, seguindo Rodrigues (2017), partimos do currículo ou programa da disciplina, sendo em primeiro lugar apresentados aos alunos os domínios e conteúdos a trabalhar. Para tal, são formados grupos ou pares de trabalho e distribuídas as áreas temáticas a abordar, que poderão ser semelhantes, complementares ou diferentes entre os grupos de trabalho consoante o conteúdo ou área temática específica, a trabalhar em forma de metodologia de projeto.

**Figura 1** – Método de Formação Ativa de professores



Fonte: Rodrigues (2017)

Este método na formação inicial de professores pode assumir diversas formas, para além da metodologia de projeto, nomeadamente com a utilização da sala de aula invertida e de *bl-learning*, utilizando uma plataforma de gestão de aprendizagens (*Learning Management System - LMS*).

Na sala de aula invertida ou *flipped classroom*, tal como o nome indica, trata-se de inverter o processo de ensino-aprendizagem, em que o professor prepara antecipadamente recursos pedagógicos para o aluno ler ou visualizar disponibilizando-os numa plataforma LMS, enquanto posteriormente, a aula presencial será dedicada à discussão dos trabalhos realizados, projetos ou exercícios efetuados ou a efetuar.

Nos trabalhos de grupo ou pares, após definição e negociação das atividades a concretizar, cada grupo iniciará a planificação do trabalho com a enumeração e distribuição das tarefas, organização e planeamento do trabalho a realizar. Assim, durante a prática e interação na execução das atividades, seja nas sessões de formação presenciais seja no trabalho não presencial, será prestado apoio e orientação a cada grupo. O trabalho autónomo, não presencial, deverá estar previsto e ser acompanhado através de ensino *online* com utilização das TD como ferramentas de suporte à aprendizagem e comunicação, tal como no trabalho presencial.

Os produtos finais de cada grupo e as reflexões individuais resultantes das atividades desenvolvidas ou trabalhos finais individuais, assim como, a comunicação presencial e/ou *online* destes produtos e reflexões, constituirão a base da avaliação sumativa como complemento da avaliação formativa e formadora realizada ao longo do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação final deverá ainda atribuir uma parcela à autoavaliação e avaliação participada, como forma de reflexão conjunta.

Deste modo, a FA deverá ser considerada como um método privilegiado para a construção e o desenvolvimento de competências de reflexividade, autonomia, comunicação em rede, avaliação participada e autorregulação, a utilizar sempre que se considere adequado e exequível relativamente aos objetivos e conteúdos programáticos e face aos recursos tecnológicos disponíveis.

## **Metodologia**

O presente estudo teve como objetivo avaliar a aplicação da metodologia de Formação Ativa de Professores nas aulas da disciplina de Didática das Ciências Económicas e Sociais, do Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade, em Portugal.

O ciclo de estudos deste Mestrado em Ensino confere formação geral e habilitação profissional para a docência no ensino médio nas áreas de docência de Economia e de Contabilidade, que incluem também disciplinas das áreas de Sociologia, Direito e Administração, de acordo com o Perfil Geral do Professor definido pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto, através do desenvolvimento de competências científicas e didáticas específicas e da realização de prática de ensino supervisionada, segundo o Despacho n.º 6261/2011 publicado na 2ª série do Diário da República, N.º 71 de 11 de abril de 2011 (RODRIGUES; PATROCÍNIO, 2014).

Com base numa abordagem predominantemente qualitativa, tratou-se de um estudo de caso, com observação participante, suportado na investigação da própria prática como estratégia de produção de conhecimento e desenvolvimento profissional da professora e investigadora, procurando caminhos para a inovação dos processos educativos face ao novo paradigma tecnológico em que vivemos, que exige metodologias de ensino inovadoras que incluam a integração das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

A metodologia de estudo de caso é uma abordagem que se adequa à investigação em educação, na medida em que o investigador se confronta com situações complexas nas quais é difícil selecionar variáveis, mas em que se procura descrever e analisar um fenómeno e as suas interações (YIN, 1994). Neste caso, trata-se também de uma investigação sobre uma situação



específica, com maior enfoque na análise dos processos que nos resultados (BOGDAN & BILKEN, 1994). Sobre a investigação da própria prática, esta não se reduz ao trabalho de investigação dos professores, mas abrange principalmente a reflexão da investigação sobre a sua própria prática, ajudando a compreender os problemas com que estes se deparam como profissionais nas suas instituições, considerando-a “um discurso sobre nós mesmos e a nossa própria prática” (PONTE, 2008, p.177).

O estudo empírico desenvolveu-se com uma turma de dezasseis mestrandos na disciplina de Didática das Ciências Económicas e Sociais do Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, única instituição em Portugal que forma professores nesta área científica.

Esta disciplina decorre tem como objetivos principais, que os mestrandos venham a ser capazes de:

- Compreender a natureza epistemológica das Ciências Sociais.
- Explicitar as finalidades e objetivos gerais do ensino das Ciências Sociais.
- Elaborar planificações de longo, médio e curto prazo.
- Construir recursos didáticos ajustados ao processo de ensino-aprendizagem.
- Reconhecer as vantagens e limitações de planear o ensino segundo temas unificadores e articulando conhecimentos, competências e problemas sociais.
- Compreender o significado e a importância da avaliação das aprendizagens e da gestão curricular e condução da prática letiva.
- Desenvolver práticas investigativas que impliquem atitudes de problematização, reflexão, avaliação e análise crítica.
- Promover a capacidade de trabalho colaborativo e cooperativo.
- Desenvolver competências de comunicação e de integração das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem.

Foi aplicado um inquérito por questionário *online* aos antigos alunos deste mestrado em ensino, que funciona desde 2010, no qual foram obtidas 25 respostas.

A grande maioria dos alunos, 80%, tinha mais de três anos de tempo de serviço docente, dos quais, cerca de metade (40%) tinham já mais de 6 anos de tempo de serviço, o que indicia uma experiência prévia na docência sem qualificação profissional. Dos inquiridos 88% desenvolviam uma atividade profissional, 56% como docentes ou formadores, 12% na área da educação mas noutra função e 20% noutras áreas profissionais, estando portanto 12% (3 inquiridos) sem atividade profissional. 60% dos inquiridos desenvolviam a sua atividade a tempo inteiro, enquanto cerca de 24% trabalhavam a meio tempo ou com horários parciais. Pelo que pudemos verificar que a maioria dos alunos era trabalhador-estudante.

Relativamente à questão aberta sobre se o mestrado contribuiu ou pode vir a contribuir para o seu futuro profissional, a maioria das respostas foi bastante positiva, com a maioria das

referências a incidir no facto deste permitir “obter a profissionalização”, “adquirir novas competências”, “melhorar o meu desempenho como docente” e “o desenvolvimento profissional ao nível das práticas e reflexão sobre estas”, e ainda, a referência de “melhorar o nível de acesso ao concurso nacional de professores”.

Este questionário permitiu-nos traçar um breve perfil da turma, concluindo que se tratavam de alunos já com alguma experiência profissional e que procuravam essencialmente a certificação profissional e o desenvolvimento das suas competências como docentes.

Assim, foi adotada e adaptada nesta turma a metodologia de Formação Ativa de professores com recurso a uma metodologia com ensino *online*, baseada em *flipped classroom* (ensino invertido), nomeadamente com a criação de um grupo no Facebook para comunicação, partilha de materiais e realização de sessões síncronas, com o uso simultâneo do Moodle, mas este essencialmente como repositório de conteúdos.

Aos mestrandos foram-lhes facultados textos e artigos científicos para trabalharem em grupo, que leram, analisaram criticamente e sobre os quais prepararam apresentações antes das aulas. Depois, nestas aulas, presencialmente, apresentaram-nos e foram discutidos os diversos temas entre os colegas e com a professora. No caso das sessões síncronas, foi disponibilizado digitalmente um texto ou artigo aos alunos, que o leram antecipadamente para depois na sessão de *chat* ser discutido em conjunto, recorrendo a professora a um guião pré-elaborado com questões e respostas-chave.

Foram, em simultâneo, utilizados outros métodos e estratégias ativas de ensino, designadamente, o trabalho de grupo ou pares com pesquisa e investigação através da Internet sobre variados conteúdos do programa, a discussão sobre estes temas, trabalhos práticos, por exemplo, com a realização e aplicação de inquéritos em escolas, foram ainda realizadas simulações de aulas por todos os alunos e criados momentos de reflexão, de apresentação de trabalhos e de comunicação de resultados aos colegas.

Em termos de contexto avaliativo, a avaliação foi predominantemente formativa, incluindo: a exposição argumentativa e reflexiva dos temas do programa; a análise e discussão de textos, de artigos e de outros materiais; a realização de trabalhos individuais e de grupo; a análise crítica de práticas pedagógicas; com utilização de tecnologias digitais para comunicação integradas no processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação sumativa foi composta por três componentes: a primeira, incluiu o interesse, assiduidade, preparação prévia das aulas, intervenção nos trabalhos em grupo, nas discussões plenárias e em sessões tutorais, elaboração de pequenos ensaios dos alunos; a segunda consistiu na elaboração de uma proposta de ensino-aprendizagem ou trabalho de pesquisa com planificação de uma unidade letiva ou módulo e um plano de aula, em trabalho de grupo; e a

terceira, englobou a apresentação oral de um trabalho e simulação de uma parte da aula com a exploração de um recurso educativo elaborado com tecnologias digitais.

## **Resultados e considerações finais**

Ao longo deste estudo foi possível constatar que os resultados foram muito positivos, nomeadamente com a utilização do ensino *online*, como complemento das sessões presenciais.

A criação do grupo no Facebook para comunicação, partilha de materiais e realização de sessões síncronas, foi de grande utilidade para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, tendo as sessões síncronas a vantagem de se poder prestar esclarecimentos e a utilização desta plataforma permitir a partilha e o debate de temas diversos da disciplina.

A metodologia baseada em *flipped classroom*, com a disponibilização de textos e artigos científicos para os mestrandos trabalharem em grupo, permitiu a sua análise crítica de forma ativa, sobretudo com as apresentações que estes prepararam antecipadamente e depois realizaram nas aulas para os seus colegas.

Este estudo, com base na investigação da própria prática, permitiu concluir que, ao longo deste ano letivo, a grande maioria dos alunos demonstrou, sustentada no trabalho colaborativo e cooperativo, uma boa interação na utilização das ferramentas *online*, nomeadamente do Facebook usado como LMS, com a partilha de informações e materiais e elevada participação, não mostrando dificuldades ou constrangimentos na sua utilização.

Verificou-se também a construção e desenvolvimento de competências dos mestrandos ao nível da integração pedagógica das tecnologias e inovação das práticas docentes. Contudo, a falta de tempo referida pelos mestrandos mantém-se como o aspeto e argumento mais forte na sua menor disponibilidade para uma maior integração das tecnologias digitais nas suas práticas e simulações de ensino.

Deste modo, foi eficazmente implementada a metodologia de Formação Ativa de professores, sustentada nos seus princípios estruturantes e método específico, na disciplina de Didática das Ciências Económicas e Sociais do Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade, de uma turma em formação inicial, com a aplicação inovadora de metodologias de ensino-aprendizagem, que se pretende que contribuam para o desenvolvimento pessoal e profissional docente, no contexto da futura sociedade do conhecimento.

## Referências

- ARENDS, Richard. *Aprender a ensinar*. 7 ed. Madrid: Editora McGraw-Hill, 2008.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- CARDOSO, Jorge Rio. *O Professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A., 2013.
- CARVALHO, Ricardo Jorge Oliveira; RAMOS, Maria Altina da Silva (2015). *Flipped classroom – Centrar a aprendizagem no aluno recorrendo a ferramentas cognitivas*. Atas da conferência Challenges 2015: Meio Século de TIC na Educação, Half a Century of ICT in Education. Braga: Universidade do Minho. 14 e 15 de maio 2015, p.369-381.
- Disponível em: <file:///C:/Users/alrodrigues/Downloads/atas\_challenges\_2015.pdf >. Acesso em: 31 mar. 2017.
- CASTELLS, Manuel. A Sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (Org.). *A Sociedade em rede. Do conhecimento à ação política*. Portugal: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2006.
- DEWEY, John. *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Editorial Losada, S.A., 1960.
- KILPATRICK, William. *O método de projecto*. Viseu: Livraria Pretexto e Edições Pedagogo, 2006.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- MAZUR, Eric. *Peer Instruction: A User's Manual*. Series in Educational Innovation. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall, Inc., 1997.
- MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, Columbia University, 2006, v.108, n.º6, p. 1017–1054. Retrieved from: <http://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA\_PUNYA.pdf.>. Accessed in: 11 mar. 2017.
- NIZA, Sérgio. *Sérgio Niza. Escritos sobre educação*. In: NÓVOA, António; MARCELINO, Francisco; Ó, Jorge Ramos do (Coord.). Lisboa: Movimento da escola moderna e Edições Tinta-da-china, Lda, 2012.
- PNUD (2015). *Work for Human Development*, Human Development Report 2015, United Nations Development Programme. Retrieved from: <http://report.hdr.undp.org>. Accessed in: 22 aug. 2016.
- PONTE, João Pedro da. Investigar a nossa própria prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PN4*, 2(4), 153-180, 2008.
- PONTE, João Pedro da. Tecnologias de informação e comunicação e na formação de professores: que desafios para a comunidade educativa? In ESTRELA, Albano; FERREIRA, Júlia (coord.). *Tecnologias em educação: estudos e investigações*, 2001. X Colóquio, Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 2001. p.89-108.

RODRIGUES, Ana Luísa. *A formação ativa de professores com integração pedagógica das tecnologias digitais*. 2017. Tese (Doutorado em Educação, especialidade TIC na Educação). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/28329>>. Acesso em: 31 mar. 2018.

RODRIGUES, Ana Luísa; PATROCÍNIO, Tomás Vargues. O desafio das tecnologias digitais no ensino superior – o Facebook como ferramenta, 2014, p.297-312. In: CABRITO, Belmiro; CASTRO, Alda; CERDEIRA, Luísa; CHAVES, Vera Jacob (Org.). *Os desafios da expansão da educação em países de língua portuguesa: financiamento e internacionalização*. Lisboa: Educa e autores, novembro de 2014.

SIEMENS, George. *Connectivism: A learning theory for the digital age*. apr. 2005. Retrieved from: <<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>>. Accessed in: 30 aug. 2016.

YIN, Robert K. *Case Study Research: Design and Methods* (2ª Ed). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 1994.

Recebido em: 08 de maio de 2018

Aceito em: 11 de julho de 2018

#### **COMO REFERENCIAR ESTE TRABALHO**

RODRIGUES, Ana Luísa. A formação ativa no ensino das ciências econômicas e sociais em Portugal. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. v. 2, n. 2, p.134-145, 2018.



## EDUCAÇÃO, CRÍTICA DECOLONIAL E ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS: ENTREVISTA COM ADELIA MIGLIEVICH-RIBEIRO

---

Marcelo Cigales<sup>1</sup>  
Inaê Label Barbosa<sup>2</sup>

### RESUMO

Nesta entrevista Adelia Miglievich-Ribeiro, Professora Adjunta do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), conta um pouco sobre sua trajetória educacional e profissional junto as Ciências Sociais, bem como sobre sua atuação como docente-pesquisadora, dedicando-se principalmente às teorias sociais, à sociologia dos intelectuais e ao pensamento latino-americano, atentando para a crítica decolonial e pós-colonial. Também são abordadas questões relacionadas à Educação (Pública) e ao Ensino de Ciências Sociais no Brasil frente à atual conjuntura política no país.

**Palavras-chave:** Ensino de ciências sociais. Educação decolonial. Educação.

**M & I:** Poderia nos falar sobre seu envolvimento com as Ciências Sociais, quando você decidiu que se tornaria professora e pesquisadora na área?

**ADELIA:** Minha memória mais remota me faz lembrar que, desde adolescente, havia algum tipo de consciência em mim do valor da vida pública, algo que eu *sentia* que ultrapassava meus interesses mais particularistas, uma percepção de que o coletivo não poderia ser apenas “eu” e de que o coletivo era valioso. Por alguma razão, na escola, eu era quase sempre “representante de turma”, e levava a sério isso. Fui fazer o antigo “Normal”: ser professora era, para mim, uma vocação absoluta. Eu nada sabia de “ser pesquisadora” nesse tempo. Naquela época, dava-se a redemocratização brasileira. Proliferavam as conferências e os debates públicos, dentre outros, em torno do tema “Educação para todos”. Eu e minha turma, no último ano, decidimos montar

---

<sup>1</sup> Doutorando em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina, bolsista CAPES. Email: [marcelo.cigales@gmail.com](mailto:marcelo.cigales@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina. Email: [inaeca@gmail.com](mailto:inaeca@gmail.com)

uma peça teatral a partir do livro *Cuidado! Escola!* Elaborado pela equipe do Idac, de Paulo Freire. O livro, muito inteligente, repleto de charges e quadrinhos que explicitavam a escola democrática pela qual lutávamos. Era o ano de 1986 e mal saíamos da ditadura no país. A peça foi um marco para mim. Educar como ato de criação humana e de liberdade foi, assim, introjetada em mim, na perspectiva freiriana: “quem educa também é educado, quem é educado, educa”. Educar é, necessariamente, produzir conhecimento (coletivo) e divulgá-lo; não impô-lo, sob qualquer hipótese, mas confrontá-lo com a realidade e com outros saberes sobre a realidade. É curioso que tudo que pesquiso, sobre o que penso, eu tenha uma profunda necessidade de “comunicar” ao outro, para repensar eu mesma o meu pensamento. O pensamento que se dá em sala de aula, no momento exato da interação com a turma, é belíssimo e potente. Uma aula unidirecional, com apenas o professor proferindo “verdades”, não reflexiva, portanto, é “o fardo”. Trazer autores é trazer pessoas para a sala de aula para pensar junto conosco. Dito isso, é impossível a dicotomia entre ensino e pesquisa: tudo é pensamento e é comunicação. A pesquisa sem o compromisso com a ampliação dos seres humanos partícipes daquela da produção de conhecimento é burocrática e frustrante. A sala de aula sem o docente e os discentes se sentindo artífices do que ensinam/aprendem é asfixiante. Foi para *pensar* a Educação e a Educação Pública que eu optei pelas Ciências Sociais. Tenho plena consciência disso e veja que eu nem suspeitava sobre o que seria uma “carreira acadêmica”.

**M & I:** *E com o Ensino de Ciências Sociais e o campo de pesquisa do Ensino de Sociologia e Ciências Sociais?*

**ADELIA:** Eu concluí minha graduação em Ciências Sociais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e passei direto para o Mestrado no antigo Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro (IUPERJ), em Botafogo. Eu nunca fui professora de Sociologia no ensino médio. Mas, havia sido professora no Ensino Fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro, assim que formei no ensino médio, professora. Ainda estudante universitária, numa época em que havia bastantes oportunidades de estágio na cidade do Rio, eu me exonerei do município, mas, antes de sair, a colega que assumiria meu lugar na escola, sabendo do quanto eu queria ser socióloga, me disse: “– Adelia, nunca se esqueça de nós, professoras da Educação Básica”. Aquilo me emocionou e me marcou. Eu estava sentida em ter que deixar a escola e meus alunos, contudo, era uma decisão de *vida* para mim, em meus 20 anos de idade. Então, eu lhe prometi que, como socióloga, jamais as esqueceria. Isto teria a ver como minha militância em prol da sociologia na escola anos depois. O real engajamento nesta causa, porém, só ocorreu quando eu já era doutoranda de Sociologia no IFCS/UFRJ, nos anos 1990, quando eu descobri, por acaso, a Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil (FNSB). Neste momento, a associação profissional do estado do RJ, Apserj, estava desativada, mas ao me aproximar da FNSB e voltar para o RJ

decidida a reavivar a discussão, os colegas da Apserj reapareceram e retomaram a Apserj. Eram, a maioria, professores de sociologia da rede estadual de ensino médio e haviam se afastado, digamos, um pouco do *front* após a pioneira vitória pela inclusão da sociologia como disciplina obrigatória do currículo de nível médio do estado. Quando eu “cheguei”, eles estavam reavivando as forças para retomar a luta porque, como sempre, a letra da lei ainda não era cumprida, em verdade. Foram cerca de dez anos de militância ininterrupta na Apserj que coincidiram com as campanhas nacionais pela obrigatoriedade da sociologia no currículo do ensino médio em plano nacional. No Rio de Janeiro, tivemos a corajosa e incansável liderança de Professor Santo Conterato, aposentado pela UFF, em Niterói. Mergulhei no debate nacional. Conheci muitos colegas, de diversas regiões do país. Trabalhamos muitíssimo e vencemos a “batalha”. Daí em diante eu pensei que poderia, em razão de outras demandas da vida, “sossegar”, pois novas gerações assumiriam os combates. A Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (Abecs), à qual estamos associados, é prova de que isso ocorreu. Certamente, eu segui em minhas reflexões e numa prática engajada ao dar aulas no ensino superior. Não me considero exatamente uma pesquisadora do campo. Tenho muito orgulho de dizer que sou uma *militante*, uma educadora que defende a relevância da escola na sociedade e da sociologia na escola.

**M & I:** *Quais as suas expectativas em relação ao futuro do ensino de sociologia como objeto de estudo e prática docente no ensino médio e superior? O que esperar dos novos pesquisadores e militantes envolvidos com o tema?*

**ADELIA:** A minha maior expectativa é com a permanência do ensino de sociologia na escola nos próximos anos, sobretudo, diante da “reforma do ensino médio” que quer excluir o pensamento da escola. Sei que vocês conversarão comigo mais adiante sobre isso e não me antecipo aqui. Quando lutamos pela inclusão da sociologia como disciplina obrigatória (outro tema do qual falaremos mais à frente), não era “oportuno” discutir mais amplamente, como sociólogos, o ensino médio no Brasil e seu currículo. Nossa luta era pontual e emergencial: os professores de sociologia tinha o direito de voltar a dar aulas da disciplina para a qual se formaram em nível superior. Hoje, não se pode adiar mais o debate sobre o ensino médio. Espero muito deste campo de pesquisa, não tanto investigações focadas nas aulas de sociologia. Espero que este campo de pesquisa ganhe importância estratégica numa contrarreforma do ensino médio em face da que hoje está sendo gestada e que propõe ao trabalhador que seu filho obtenha a educação a mais simplista e técnica. Enquanto nosso ensino médio se organizar por disciplinas, que a sociologia esteja lá, em simetria com as demais, pelas mãos dos nossos licenciados. Mas, que o ensino médio no Brasil seja ele encarado em seus paradoxos pelos professores de sociologia e pesquisadores da área de ensino. Dos novos militantes e



pesquisadores do ensino de sociologia, eu sempre esperarei a valorização das licenciaturas, na velha máxima de que o professor de sociologia deve ser ainda “melhor” do que o sociólogo.

**M & I:** *Você tem uma agenda de pesquisa muito ampla, dá vontade de fazer muitas questões, mas por uma limitação objetiva, queremos saber o que você tem pesquisado sobre estudos decoloniais e pós-coloniais. Você fala em produção intelectual "anti-colonial", "pós-colonial", "decolonial" (ou "descolonial"), em "epistemologias do Sul", "perspectivas das margens" e "razão subalterna". Em que medida essas concepções se diferem e se aproximam umas das outras?*

**ADELIA:** Este é o meu campo de pesquisa e é por causa dele que me tornei pesquisadora CNPq e Fapes, a partir de minha atual inserção no departamento de Ciências Sociais e nas pós-graduações, de um lado, em Ciências Sociais, de outro lado, em Letras, na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Mas, tudo começou antes. Eu fui durante oito anos professora da Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf), em Campos dos Goytacazes. Aquela universidade havia sido concebida por Darcy Ribeiro. Era sua “segunda UnB”, ainda mais criativa e emancipatória em sua organização visando a um projeto de nação soberana e incluyente. Os constrangimentos da realidade interromperam, porém, mais uma vez, a utopia. Ainda assim, eu desejei ser pesquisadora da “utopia”, das suas possibilidades e impossibilidades de existência fática, e “mergulhei” na obra de Darcy com a qual tive fortes afinidades. A principal delas foi com sua convicção de que os brasileiros (e os latino-americanos) eram produtores de conhecimento relevante e de qualidade, também nas Ciências Sociais, de forma que sua participação na comunidade científica internacional deveria se dar simetricamente aos teóricos do centro. Nada nos inferiorizava, ao contrário, pois, nosso olhar a partir da “periferia” do mundo e nos “trânsitos” entre nossos saberes e as referências euro setentrionais gerava um conhecimento original a somar (ou mesmo desestabilizar) à produção intelectual do Norte. De Darcy Ribeiro para o debate contemporâneo do “pós-colonial” e do “decolonial” foi um *pulo*. Veja, não há consenso no que se abriga sob um signo e sob outro. Há uma diversidade de tendências e de produções, quer no primeiro bloco quer no segundo. Mas, é legítimo falar que o “pós-colonial” nasceu com os textos fundantes de Frantz Fanon, Aimé Césaire e Albert Memmi, enfrentando a questão da invenção (e estigmatização) da “alteridade” pelos colonizadores. O movimento encontra em Edward Said uma vital influência com o seu *Orientalismo*. Ao “pós-colonial”, também se agregam os Estudos Culturais de Stuart Hall e os Estudos Subalternos Indianos. Há muitas peculiaridades em cada uma dessas tendências, mas todas trazem perspectivas subalternas historicamente silenciadas e as põem a participar da construção do conhecimento universal, na *reescrita* da história da humanidade, de civilizações, de nações. O “pós-colonial” amplia o universal, digamos, e expõe as fraturas e fissuras de um discurso monolítico e autoritário de modernidade (euro setentrional), que foi construído e construiu a falácia de que o diferente é

inferior ou de que as benesses da civilização existiriam sem a barbárie sobre os povos colonizados ontem e hoje, e, por fim, de que as muitas invenções modernas importantes para a humanidade teriam nascido exclusivamente no “pequeno mundo europeu”, escondendo a coautoria de vários povos do mundo que sempre mantiveram contatos. Na América Latina, os intelectuais chamados “decoloniais” quiseram se apropriar da rica tradição cognoscitiva no continente ao invés de simplesmente “importar” a crítica pós-colonial de língua inglesa. Propuseram, assim, a releitura do pensamento crítico anticolonial e anti-imperialista acumulado, de Martí, Mariátegui, Marini, Casanova, Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Leopoldo Zea, Enrique Dussel, dentre tantos outros. Nisto, nasceu o coletivo de investigação latino-americano que ficou conhecido como “Modernidade-Colonialidade” (M/C), do qual fizeram e fazem parte vários nomes, como Quijano, Castro-Gómez, Mignolo, Grosfoguel, Maldonado-Torres. Algumas mulheres também ingressaram no “giro decolonial” como Catherine Walsh e Maria Lugones, esta última falando do “feminismo decolonial” que aprofunda a “colonialidade de gênero” e dialoga com os feminismos periféricos. Eu gosto de me perceber também como uma socióloga brasileira decolonial, ou descolonial.

**M & I:** *Nos parece que a colonialidade do saber colocou o homem branco europeu no centro do mundo, possibilitando assim uma epistemologia que se dizia assentada nos princípios científicos da neutralidade e da universalidade, e isso acabou invisibilizando outras epistemologias e sujeitos, inclusive as mulheres, e você tem pesquisado as mulheres na história das Ciências Sociais, como é o caso da Heloísa Alberto Torres e Marina de Vasconcellos<sup>3</sup>. Qual era o espaço das mulheres como protagonistas dessa história?*

**ADELIA:** Eu pesquisei as mulheres intelectuais bem antes de meu “giro decolonial”, na tese de doutorado (depois, tornada livro). Devo dar o crédito a minha então orientadora, Glauca Villas-Boas que, ciente de meu interesse por uma sociologia das ciências sociais e por uma história do campo no Brasil me provocou com a pergunta “ – Por que não há mulheres nesta história?”. Escolhemos o Rio de Janeiro para a pesquisa, o que também vinha de encontro a outro equivocado silêncio que se impusera na narrativa da história das CS no Brasil: o diagnóstico de que “no Rio, não se fazia ciência, só política”, legitimando a narrativa mais estreita de que as ciências sociais no Brasil haviam surgido exclusivamente nas instituições paulistas. Com todo respeito aos colegas paulistanos e às suas principais referências, fato é que havia pesquisa no Rio de Janeiro desde a primeira metade do século XX também, e não se podem ignorar as experiências que se deram nos museus, nos centros de pesquisas, institutos, até a primeira universidade nascida em 1935, a UDF (Universidade do Distrito Federal), de curta existência, mas não de seus círculos que se refizeram, dentre outros, na Universidade do Brasil. Além disso,

<sup>3</sup> Trata-se da tese de doutoramento da autora, intitulada "Heloísa Alberto Torres e Marina de Vasconcellos: pioneiras na formação das Ciências Sociais no Rio de Janeiro" publicada pela editora da UFRJ em 2015.

nessa história, havia mulheres, que não ocupavam as margens do campo, mas seu centro. Foram catedráticas, formadoras de gerações de cientistas sociais, captadoras de recursos, fomentadoras de cooperações nacionais e internacionais, diretoras de instituições, criadoras, efetivamente, de agendas de pesquisa. A título de exemplo, Heloísa Alberto Torres (1895-1977) foi dirigente ou compôs conselhos dirigentes por períodos longos, de instituições como o Museu Nacional, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), o Conselho Nacional de Proteção ao Índio (CNPI) e o Conselho de Fiscalização das Expedições Artísticas e Científicas Nacional. Era ela quem esteve à frente de financiamentos, dentre muitas, das expedições de Lévi-Strauss e Curt Niemendajú, especialmente preocupada com a organização e preservação das coleções etnográficas. Enquanto isso, Marina São Paulo de Vasconcellos (1912-1973), foi a “herdeira” de Arthur Ramos e pôde sedimentar sua cátedra na antiga Faculdade Nacional de Filosofia (FNF), “rotinizando”, no sentido weberiano, a área de ensino e pesquisa da antropologia a partir da Universidade do Brasil. Também, garantiu a existência do Instituto de Ciências Sociais (ICS), núcleo de pesquisa da universidade que formou gerações de sociólogos e cientistas políticos e, tantas vezes, foi locus de pesquisa dos colegas de São Paulo. Marina tornou-se uma mulher “extraordinária”, novamente no sentido weberiano, quando, já no tempo da UFRJ e do IFCS, foi sua diretora. Era o trágico ano de 1968 e ela enfrentou dignamente as piores acusações e perseguições, sensacionalizadas pela imprensa, protegendo corajosamente a instituição, o saber lá gerado e mesmo vidas, de professores e alunos. Marina foi aposentada compulsoriamente com o AI-5, assim como muitos professores universitários. Naquele mesmo ano, com a vinda da missão Rockfeller ao Brasil, foi presa num dos muitos arbítrios do regime de força instituído no país em 1964. Localizada e, enfim, solta, sobreviveu alguns poucos anos proibida, no entanto, de pisar na universidade à qual dedicou mais de 30 anos de sua existência. Por que poucos as conhecem? Isto é o que chamamos de silenciamento de gênero.

**M & I:** *E como você avalia as mudanças nessa história, do século XX pra cá? Percebe diferenças no modo como que as mulheres estão inseridas na história das Ciências Sociais no Brasil atualmente, comparando com o contexto em que atuaram Heloísa e Marina?*

**ADELIA:** Ambas eram mulheres advindas das elites. Enxergo avanços hoje, sobretudo, porque as mulheres (também, os homens) que constroem uma carreira acadêmica não são mais necessariamente oriundas das classes altas. Melhor, há um expressivo contingente de mulheres vindas das classes trabalhadoras e populares. Fico feliz em ver os avanços na democratização do acesso à universidade e, mais especificamente, à pós-graduação e aos concursos públicos hoje, em face de minha própria geração (eu ingressei na graduação em 1987 e concluí meu doutorado em 2000). Tremo, como todas as pessoas lúcidas, diante dos retrocessos que, desde 2014, mais explicitamente, ocorrem em nosso país, ameaçando todas as conquistas sociais e democráticas

havidas após o fim da ditadura militar. Mas, minha trajetória pessoal nunca foi comum. Em que pese eu, também, ter enfrentado, como todas as mulheres, dolorosamente, uma série de obstáculos e discriminações de gênero na construção de minha carreira, eu estou aqui, mas não poucas das minhas colegas desistiram no caminho, não por falta de talento e “garra”. Fato é que as mulheres ainda vivem severas desigualdades no campo acadêmico (aliás, em todos os campos), além de assédios, elas enfrentam “tetos de vidro” e a grande maioria se vê (há exceções), ainda, entre “a cruz e a espada”: a realização profissional e a pessoal, o que remete a outro problema grave que é a desigualdade na divisão do trabalho doméstico e no cuidado dos filhos.

**M & I:** *Você tem se dedicado a estudar Darcy Ribeiro, e é deste autor uma frase que diz que "a crise da educação no Brasil não é uma crise, é um projeto"<sup>4</sup>, você acha que a educação no Brasil é um projeto que tem por objetivo manter nas margens certos sujeitos?*

**ADELIA:** Infelizmente sim. Estamos num dos momentos mais tensos da história do Brasil. A população brasileira aguarda o segundo turno das eleições presidenciais. Aqueles e aquelas que usufruíram de uma formação humanística – sequer falamos de uma politização “à esquerda” ou, necessariamente, de vínculos a movimentos sociais e das minorias – estão absolutamente estarecidos diante da “onda” reacionária e violenta que toma conta da nação, infesta as redes sociais com o ódio e se materializa em atos concretos nas ruas de “eliminação” do diferente. A “onda” traz profundas afinidades com o fascismo e o nazismo no século XX na Europa. No caso brasileiro, encontra um terreno fertilíssimo em nossa sociedade que jamais deixou de ser escravagista. São tempos de ataques à democracia sob a roupagem moralista de combate à corrupção política e de defesa da “família cristã” (e os cristãos, também, se dividem). O tom religioso da disputa (não há mais debate de ideias) nega, porém, a religião por princípio, em seu significado de um *sagrado* que inspira os humanos a se tornarem pessoas mais amorosas num convívio fraterno. Não sei, hoje, quem vencerá as eleições presidenciais. Na hipótese menos provável de ser o candidato que, hoje, representa os clamores democráticos, Haddad, em função do “antipetismo” que atrai sobre si e que chegou às raias da insanidade na sociedade brasileira - não faço a menor ideia se ele tomaria posse ou se teria respaldo para governar o país. O “outro lado” é a extrema direita e suas mazelas.

**M & I:** *Nós tínhamos que falar da conjuntura, não é?*

**ADELIA:** Isto porque, na minha avaliação, a sociedade brasileira se entregou ao desespero que é limítrofe ao ódio e à violência, por inúmeros motivos. Um dos principais é a não socialização das gerações numa escola pública de qualidade. Falamos de pessoas analfabetas ou semianalfabetas

---

<sup>4</sup> RIBEIRO, Darcy. Sobre o óbvio. In: *Ensaio sólido*. Rio de Janeiro: editora Guanabara, 1986.

que pedem o retorno ao regime autoritário, mas também de pessoas instruídas e qualificadas que jamais vivenciaram o espaço público e o respeito à diversidade. Este preparo para a vida coletiva é uma tarefa fundamental da escola, não qualquer escola. É sabido por nós que a universalização da educação de qualidade formará trabalhadores- cidadãos críticos que questionariam, contudo, a base do capitalismo: a cisão entre trabalho braçal e intelectual. Exigiriam o fim do “fosso” da desigualdade econômica entre uns e outros; desafiarão a “ordem colonial” contida no capitalismo moderno que predestina, no nascimento, quem pertencerá a uma classe e a outra. Isto não é desejável para uma pequena minoria que, contudo, manipula a opinião de muitos. O projeto de educação defendido por Darcy Ribeiro e pelos grandes intelectuais públicos brasileiros de seu tempo cola-se a uma nação justa e soberana, desenvolvida, cujos benefícios do desenvolvimento são de todos. Algo como uma sociedade na qual patrão e empregado sentam sem susto lado a lado no teatro, no metrô, no avião. As distinções e os patamares de renda diferenciados concerniriam, por exemplo, ao tempo de preparação/estudo para o ofício e à responsabilidade do cargo, mas não haveria trabalho indigno, muito menos sob o “fantasma” do escravagismo.

**M & I:** *Você acha que é possível descolonizar o ensino?*

**ADELIA:** Precisaremos, para isso, descolonizar a produção do conhecimento e a difusão do conhecimento (a transmissão), a começar pelo despojamento de qualquer aura de sacralidade. A dúvida e o debate são peças-chaves da ciência. Sem ela, fazemos religião (que é outro tipo de relação: a do crente com os dogmas os quais acolhe). É verdadeiro que também há o elemento ideológico na ciência, de modo que nossos interesses e modo de pensar o mundo estão lá contidos, mas, se a ideologia se torna outra espécie de dogma que suspende o espaço da dúvida e da contradição, acabou a ciência. Por isso, descolonizar o conhecimento implica não eleger nenhum povo ou cultura, grupo ou estrato social, como parâmetro da verdade ou do ideal a se alcançar. Muito menos, os discursos colonizadores que subestimam e anulam saberes de milhões de outras “cabeças” no mundo e na história. Contudo, estes discursos, não problematizados, são, até hoje, o “núcleo duro” dos currículos. Descolonizar o ensino é confrontar o conhecimento que se pretende único em sua coerência e potencial explicativo de experiências que são necessariamente múltiplas e distintas. Precisaremos de professores com este grau de consciência. Parece-me que é na universidade que formaremos estes docentes críticos, ainda quando eles não vieram de uma escola crítica porque serão eles a começar as mudanças na escola a partir de seu ingresso como docente. Estamos diante de um desafio de gigantes proporções: como formar professores críticos num subsistema (universitário) de um sistema social que não propicia, nas condições concretas da vida, o hábito da reflexão e o acúmulo/maturação da crítica? Como

pessoas (no caso, os professores), enfrentarão estruturas arraigadas na sociedade e na escola que historicamente reproduzem os interesses dos opositores da democratização da sociedade e da autonomização dos sujeitos? A descolonização do ensino seguirá, provavelmente, nas resistências ao *status quo*, nas brechas e nas fissuras do sistema, nos momentos ímpares de articulação de fenômenos inéditos que criarão “núcleos de oxigenação” que precisarão se multiplicar. Se vencer a hegemonia fosse fácil não seria ela hegemonia. A hegemonia é uma “totalidade saturada”, contudo, não é absoluta e, como dizem os artífices dos Estudos Culturais e do pós-colonial, a anti-hegemonia é luta político-cultural cotidiana. Por isso, podemos dizer que se dá, também, na escola e na universidade.

**M & I:** *Enquanto professores e professoras de sociologia/ciências sociais, o que podemos aprender com os estudos pós-coloniais e decoloniais? Quais as possíveis contribuições desses estudos para a prática docente no ensino de sociologia/ciências sociais?*

**ADELIA:** O aprofundamento da crítica na exposição de perspectivas de análise as mais distintas de um mesmo fenômeno, por isso, a conquista de explicações mais potentes daquilo que queremos saber. A promoção no estudante de um *ethos* de “cidadão do mundo”, que passará a saber, por exemplo, “onde” ficam países dos quais nunca havia ouvido falar e sua história, como a Índia, a Palestina, a Jamaica, a Martinica, a Argélia, o Senegal, a Guiné. Os estudantes de sociologia/CS descobrirão, provavelmente também, que somos latino-americanos. Tudo isso servirá para combater os estereótipos que, por serem redutores da identidade multidimensional de cada um de nós e do Outro, necessariamente, mentem e produzem a pior das ciências. No Brasil, os professores falarão aos alunos de autores e leituras que partem da Amazônia, do agreste, do pantanal, dos pampas que ampliarão a compreensão de seu próprio país. A perspectiva pós-colonial e decolonial, também, permitirá o encontro de saberes acadêmicos com saberes não acadêmicos que se enriquecerão mutuamente. Ajudará, ainda, na percepção da conexão do saber escolar com a vida por conta de sua atenção aos estudos do cotidiano. Interferirá nas metodologias de ensino/aprendizagem por valorizar a pluralidade das vozes e a prática dialógica (docente-discente, discente-discente). Criará menos intimidações em sala de aula para que o aluno e a aluna falem e tragam a público, com menos medo (!), sua interpretação de algo. Os estudos pós-coloniais e decoloniais têm contribuições emancipatórias riquíssimas. Os estudos pós-coloniais e decoloniais não são apenas “textos”, são atitudes e têm a capacidade de reorganizar desde o espaço da sala de aula até o currículo. Já existe uma produção de qualidade em “pedagogias decoloniais”. Vale os docentes de todas as áreas mergulharem nesta literatura.

**M & I:** Nos parece *que hoje a sociologia tem um potencial crítico na escola e se propõe a discutir questões como racismo, gênero, sexualidade, aborto (entre outras questões relevantes para compreender a sociedade brasileira), no entanto, há uma intensa luta por parte de movimentos conservadores pela proibição da discussão dessas questões em sala de aula. Considerando isso, na sua opinião, qual é o papel do ensino de sociologia/ciências sociais no Brasil? (Mais especificamente no ensino médio).*

**ADELIA:** A “Escola com Mordça” é o pior dos mundos. Nenhum educador ou educadora, lúcido e responsável, quer transformar a escola ou a sala de aula em partido político, mas a má fé do movimento político “Escola sem Partido” [este sim um partido], enganou os pais e as famílias dizendo que precisam proteger o aluno do professor. Isso é uma “facada” no magistério cuja função é formativa (não apenas de transmissão de conteúdos soltos). É o maior ataque à autoridade do professor já visto que o coloca vulnerável a agressões verbais e físicas de seus próprios alunos. Ninguém, em sã consciência, defende o autoritarismo em sala de aula e na escola. Numa democracia, famílias, comunidade escolar, direção, coordenação pedagógica, orientação psicológica e os docentes andam juntos e, no debate, reveem suas práticas sempre que isso se faz necessário. Mas, a “Escola sem Partido” não prega a participação democrática da comunidade na escola, o que faz é *criminalizar* professores. Isso é o fim da civilização. Perdoem-me, leitores, meu tom catastrófico. Todos têm, sem dúvidas, o direito de professar sua fé, mas a ciência – já disse antes – não é conhecimento religioso (também, não é ideologia partidária). A escola é o espaço da vida em sociedade em que aprendemos a conviver respeitosamente com os *muito* diferentes de nós. Sem isto, formaremos pessoas incapazes da comunicação não violenta quando adultos, isto é, sociopatas. Por sua vez, um professor intimidado será um mau professor, primeiramente porque terá abdicado de seu papel formativo para o qual estudou toda uma vida; em segundo lugar, porque, assim, será um homem ou uma mulher desmotivado/a, acabrunhado, adoecido, infeliz. O que há de mais danoso à educação são professores infelizes que gerarão alunos igualmente infelizes. Se não bastasse o salário e condições de trabalho indignas, quer-se, agora, “matar” a alma do professor.

**M & I:** *Você também atua nos Congressos e revistas da área de Ciências Sociais, como da Revista Brasileira de Sociologia e da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. Como você percebe o papel das sociedades científicas na luta para manter a sociologia no Ensino Médio?*

**ADELIA:** Penso que elas são fundamentais, mas ainda fazem pouco, nestes tempos de “reforma do ensino médio” que cinde a educação do filho do patrão e do filho do trabalhador, dado que a escola que ficará sem um currículo mais abrangente dificilmente será a particular e mais cara, mas a escola pública, principalmente a localizada na periferia. Talvez, seja eu que não esteja enxergando ou sabendo reconhecer, mas, quer no aspecto da nova e recorrente exclusão da sociologia do currículo de ensino médio, quer na perda ampla do direito à educação gratuita de



qualidade pelos mais pobres, estamos nos movendo muito pouco. Aliás, estamos, os professores-pesquisadores, trabalhando demais num cotidiano universitário exagerada e equivocadamente burocratizado, assumindo funções administrativas e técnicas para os quais jamais fomos preparados e isto parece ser coerente com o “sequestro” de nosso “tempo livre”, que deixamos de dedicar à nossa vida pessoal e familiar e, não menos, às lutas políticas que urgem. A pergunta à consciência de cada professor universitário, porém, permanece: “posso ser indiferente ao que acontece com meus alunos uma vez egressos?”. Se a resposta for não (assim esperamos!), nossas sociedades científicas terão que tomar para si a responsabilidade pela defesa das licenciaturas e da sociologia na escola, em face do grave cenário atual.

Recebido em: 29 de novembro de 2018

Aceito em: 17 de dezembro de 2018

#### **COMO REFERENCIAR ESTA ENTREVISTA**

CIGALES, Marcelo; BARBOSA, Inaê Iabel; MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia.  
Educação, Crítica Decolonial e Ensino de Ciências Sociais. Revista da Associação Brasileira de  
Ensino de Ciências Sociais. CABECS,  
Vol. 02, n. 02, p. 146-156, 2018.