



CADERNOS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Ciências Sociais

mercantilização **capitalismo**
alienação minorias **espaço social** poder proletariado
burguesia **marx** durkheim
relações sociais **escola** grupos sociais
meios de produção **tipificação**
etnocentrismo **universidade** gênero
campo **weber** **reciprocidade**
divisão social do trabalho
construção social da realidade
modernidade **crise** **barbárie**
forças produtivas **pensamento social**
fato social mundo do trabalho
sociologia no ensino médio **instituições sociais**
democracia

V.3,N.1

Jan./Jun.
2019

EXPEDIENTE

EDITOR CHEFE

Dr. Cristiano das Neves Bodart, Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e vice-presidente da ABECS

EDITORES ASSISTENTES

Dra. Fernanda Feijó, Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e 2º vice-presidente da ABECS
Dra. Julia Polessa Maçaira, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Dra. Lígia Wilhelms Eras, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)
Dr. 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 ABECS

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 3, NÚMERO 1 (2019)

Cristiano das Neves Bodart
Ana Martina Baron Engeroff
Andreia Orsato
Bruno Durães
Diego Greinert Oliveira
Dirceu Benincá
Edgard Leitão Albuquerque Neto
Fernanda Feijó

Gustavo Cravo de Azevedo
Jessica Lobo Sobreira
Melina Mörschbacher
Rafael Ademir Oliveira de Andrade
Raquel Karpinski
Renato Kendy Hidaka
Sidnei Sidnei Ferreira de Vares

AUTORES - VOLUME 3, NÚMERO 1 (2019)

Marcelo Sales Galdino, Rede Municipal de Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes (PE);
Luis Flávio Reis Godinho, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB);
Luciméa Santos Lima, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB);
Marcus Bernardes, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB);
Marcia Leitao Pinheiro, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF);
Carine Lavrador de Farias, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF);
Eduardo João Moro, Instituto Federal Catarinense (IFC);
Fagno da Silva Soares, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)

Periodicidade: *semestral*

Idioma: *Português*

Editor responsável: *Cristiano das Neves Bodart*

Capa: *Rebeca Melo*

Diagramação: *Fernanda Feijó e Cristiano das Neves Bodart*

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

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

Site da CABECS: 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 em sua atuação no fomento e publicização de pesquisas sobre o ensino das Ciências Sociais, lança mais uma edição (v.3, n.1) dos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS).

A CABECS é um periódico 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, um (01) relato de experiência docente, quatro (04) artigos, e uma (01) entrevista. Na apresentação são esboçadas as propostas de cada um dos textos.

Reiteramos que a CABECS propõe ser um espaço de 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 do 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

SUMÁRIO

EDITORIAL03

Cristiano das Neves Bodart

APRESENTAÇÃO

Apresentação 05-12

Lígia Wilhelms Eras e Fernanda Feijó

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ensino de Teoria Política no Ensino Médio: entre a Sociologia e a História 13-25

Eduardo João Moro

ARTIGOS

A autonomia na mediação didática de professores de Sociologia do Ensino Médio diante dos livros didáticos 26-44

Marcelo Sales Galdino

O Ensino de Ciências Sociais no Recôncavo da Bahia (Cachoeira, São Félix e Muritiba) a partir do olhar de Estudantes da Educação Básica..... 45-70

Luis Flávio Reis Godinho, Luciméa Santos Lima e Marcus Bernardes

Reflexões sobre a formação de professores e sua interseção com a Antropologia e Políticas Públicas71-94

Márcia Leitão Pinheiro e Carine Lavrador de Farias

Diretrizes políticas globais de educação e a Sociologia na escola secundária nos países da CPLP: entre recontextualizações, homogeneizações e hibridismos 95-120

Joana Elisa Rower, Bruno Gomes e Celeste Silvia Vuap Mmde

ENTREVISTA

História da Sociologia no Ensino Médio Brasileiro: A oficina sociológica de Mario Bispo dos Santos..... 121-143

Fagno da Silva Soares



APRESENTAÇÃO

DESAFIOS, AUTONOMIA E RESISTÊNCIA NO ENSINO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Lígia Wilhelms Eras¹

Fernanda Feijó²

Nesta edição dos CABECS podemos visualizar de modo ousado, desdobramentos e versatilidades de análises e tratamento dos temas que vêm compondo o espaço de discussões do subcampo de estudos sobre o ensino de Sociologia na educação básica. O destaque aqui cabe ao *conceito de AUTONOMIA*, que de diferentes formas, atravessaram as produções deste número.

Na sessão de relatos de experiência está em destaque o texto de Eduardo João Moro, intitulado *Ensino de Teoria Política no Ensino Médio: Entre a Sociologia e a História*, a ideia de *autonomia docente* ganha forma a partir do relato de experiência desafiadora, tanto no que diz respeito ao seu formato interdisciplinar, quanto na perspectiva institucional e educacional. O autor traz diversos níveis de análise de sua práxis: i) a contextualização regional (rural e agroindustrial); ii) a institucional, a formação dos institutos federais de ensino (formação básica e técnica integrada), a singularidade da multimodalidade de ensino

¹ Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora adjunta do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). E-mail: ligiaweras@hotmail.com

² Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Araraquara). Professora Adjunta no Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: fernanda.feijo@yahoo.com.br

dos institutos federais, como no caso relatado do Instituto Federal Catarinense – IFC/Câmpus Concórdia-SC, em que o docente ministra a disciplina de Sociologia em diferentes áreas técnicas da educação básica, podendo ainda atuar no ensino superior e na pós-graduação; iii) planejamento e práticas disciplinares; iv) as discussões integradas da teoria política e as dinâmicas práticas e avaliativas adotadas. A teoria política foi o tema que conjugou as práticas docentes de Sociologia e de História a partir de autores, conceitos, perspectivas e abordagens. Posteriormente, a proposta de um projeto de extensão concentrou esforços em uma didática aplicada das discussões teóricas, em uma Simulação de Escolha de Representantes Políticos, envolvendo as turmas dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, com resultados exitosos, quanto a renovação do interesse por discussões sobre política, envolvimento e protagonismo dos discentes nos debates e no espírito da proposta didática (com candidatos, plataforma de trabalho, discussão sobre os cargos e sua importância nas decisões da vida pública). Contudo, houveram dificuldades, quanto à adequação de tempo de preparo das atividades e planejamento dos professores, adequação de expressões e conceitos específicos da Sociologia e da História, apreciação das aulas entre os professores, senso comum e resistência aos estudos e compreensão dos temas políticos não-contemporâneos e contemporâneos. O texto é como um todo sugestivo, tanto para o momento de formação inicial ou continuada dos docentes, podendo ser adaptada e problematizada a cada contexto educacional de realização.

A produção de Marcelo Sales Galdino, *A autonomia na mediação didática de professores de Sociologia do Ensino Médio diante dos livros didáticos*, foi desenvolvida na rede estadual e pública de Recife-PE, durante o ano de 2015, por meio de um estudo de caso com os professores da área de Ciências Humanas e que ministravam aulas de Sociologia no Ensino Médio. Três informações se destacam: primeiro, o alto índice de professores não licenciados em Ciências Sociais/Sociologia; segundo, a variabilidade de formações docentes que estão atuando com a disciplina e; terceiro, o desencontro entre formação teórica-didática, o conhecimento dos documentos oficiais e específicos da área da Sociologia e o uso do livro didático se destoam/desencontram-se amplamente.

Para além de uma excelente apresentação do cenário de produção e pesquisas sobre os livros didáticos voltados ao ensino de Sociologia na educação básica, o autor destaca uma

relação interessante, entre a *autonomia docente* como cerne do debate e o uso do livro didático que pode aferir diferentes concepções de autonomia didática docente, que ora, destaca-se a *mediação do professor*, e, ora, a mediação do livro. No dueto de teorizações sobre as tipologias de *autonomia didáticas-docente* à luz de Contreras, Sacristan e Vygotsky, temos: **a)** autonomia profissional técnica; **b)** autonomia profissional reflexiva.

Galdino observou os seguintes indícios em sua pesquisa qualitativa e estudos de caso: i) Quanto mais sólida a formação docente, conhecimento dos documentos oficiais/Sociologia, maior a autonomia do professor com relação ao uso do livro didático, num exercício reflexivo e contextualizado; ii) já, a formação docente dissociada das Ciências Sociais, desconhecimento dos documentos norteadores da área da Sociologia, o livro didático, tende a ser instrumentalizado de modo excessivamente técnico/aplicado/”seguidista”/descontextualizado. Há implicativos, portanto, nas práticas de ensino, na aprendizagem do conhecimento sociológico, nos níveis de profissionalização docente e engessamento do livro didático como recurso de ensino.

O artigo em questão traz elementos importantes para serem estudados nos cursos de licenciaturas e na avaliação de nossas didáticas cotidianas, continuando a ressoar a pergunta: *De que modo estou exercendo a autonomia docente? Como estou utilizando o livro didático?*

Nas discussões elaboradas por Luís Flávio Reis Godinho, Luciméa Santos Lima e Marcus Bernardes, em *O Ensino de Ciências Sociais no Recôncavo da Bahia (Cachoeira, São Félix e Muritiba) a partir do olhar de Estudantes da Educação Básica*, encontramos o elemento da *autonomia docente* destacado como diferencial na percepção da disciplina de Sociologia pelos alunos. A análise desenvolvidas pelos autores, quantitativa, comparada e com o uso de ferramentas informacionais (*LibreOfficeCalc, RStudio, R*), analisou justamente a recepção dos conteúdos sociológicos na visão dos estudantes do Ensino Médio da rede pública e privada de ensino no Recôncavo Baiano, cujas interpretações oscilam de acordo com o contexto cultural e social dos estudantes, a maneira como a Sociologia será apreendida por seus destinos e projeções de futuro (ENEM, questões culturais e profissionais), o entendimento e a atratividade dos conteúdos da disciplina de Sociologia, que, por sua vez, variam de acordo com formação e a maneira como esse profissional docente exerce qualitativamente o ofício. Os autores também destacam o trabalho de enriquecimento da

formação dos docentes de Sociologia, na produção de unidades curriculares (Laboratórios e Práticas de Ensino Temáticos) do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB, numa maior apropriação, interatividade e recontextualização do sentido de identidade que marcam/distinguem a dinâmica cultural e étnica da região/território do recôncavo baiano.

Reflexões acerca da formação continuada de professores de Pedagogia, materializada pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), através do Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR), também foram fruto de artigo nessa edição. O mote da formação foi proporcionar instrumentos reflexivos e pedagógicos que gerassem essa *autonomia docente* em avaliar possibilidades didáticas e desenvolver temas ligados as relações afro-brasileiras e africanas em sua prática docente. Ou seja, em *Reflexões sobre Formação de Professores e sua intersecção com a Antropologia e Políticas Públicas*, narradas por Marcia Leitão Pinheiro e Carine Lavrador de Farias (2019), tais proposições foram possíveis ao aproximar os universos da Antropologia e da Política Pública. Primeiro, pelo tratamento teórico e temático dos conceitos-chave abordados pela Antropologia (cultura, etnocentrismo, alteridade) e a sua associação reflexiva quanto ao debate acerca da formação cultural nacional; segundo, o exercício de análise de professores e professoras do curso de Pedagogia que frequentavam o PARFOR, para que pudessem visualizar a própria composição cultural de seu Estado, o Rio de Janeiro, cuja trajetória histórico-cultural está fortemente ligadas às raízes étnicas negras; terceiro, o exercício de avaliar essa presença das relações étnicas afrodescendentes, especialmente, no campo educacional e no seu exercício docente, na sala de aula e nas relações de ensino-aprendizagem.

A projeção das reflexões antropológicas se encontraram com o espaço das Políticas Públicas quando permitiram avaliar a relevância e o sentido da construção das políticas públicas educacionais afirmativas, que eram reivindicadas e mobilizadas ativamente pelo movimento negro no Brasil, coroadas pela Lei 10.693/2003, que incluiu no currículo escolar discussões sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

A legislação age em um espaço conflituoso e imerso em lacunas e silêncios incômodos. A educação foi acionada como política formativa, que promova conhecimento, visibilidade, resgate, desocultamento de registros, memórias e legados culturais afros; pensar de modo crítico sobre condicionamentos sociais impostos por práticas e ações depreciativas e

discriminadoras, no espaço social e escolar, da matriz africana e afro-brasileira e a sua anulação e distorções nos livros didáticos, nas práticas de ensino, das ações de resistência do grupo, do deslocamento e encarceramento cultural negro em datas civis “celebrativas”. Um debate aberto e ainda permanente na interface de inúmeras licenciaturas, e, especialmente para a formação de professores/professoras de Sociologia.

Diretrizes políticas globais de educação e a Sociologia na escola secundária nos países da CPLP: entre recontextualizações, homogeneizações e hibridismos autoria de Joana Elisa Rower, Bruno Gomes e Celeste Silvia Vuap Mmende, surpreende positivamente o conjunto desta edição e do seu encontro com subcampo de estudos sobre o ensino de Sociologia na educação básica, uma vez que propôs uma análise comparada, qualitativa, documental, relacional e internacionalizada quanto a construção das políticas e legislações educacionais da educação básica e, um olhar especial, para os processos de inserção do ensino de Sociologia no Ensino Médio na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP (Brasil, Portugal, Cabo Verde, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe), cujas aproximações são inúmeras.

As análises dos autores percorrem as trajetórias histórico-culturais de colonização desses países, similaridades no processo de internacionalização das políticas públicas educacionais e as contradições internas do sentido da educação e suas comunidades (universal *versus* local-global, recontextualização do capitalismo, currículos temáticos homogeneizantes *versus* hibridismo “democrático”).

A pesquisa mencionada é bastante abrangente, que mapeia os estudos e experiências de análise internacionalizada sobre o ensino de Sociologia no Brasil, e, que, já conseguiu sistematizar: i) legislações e diretrizes norteadoras; ii) Sociologia e Currículos da educação básica; iii) objetivos formativos; iv) a função da escola; v) as políticas educacionais internacionalizadas da CPLP. A investigação que ainda não se esgotou e as análises interpretativas estão sendo elaboradas a partir das teorias críticas e decoloniais, concentrando esforços em visualizar o conjunto de jogos de relação saber-poder e de dominação cultural via educação que sucessivamente precarizam o ensino.

Cabe acentuarmos ainda o destaque para o caráter de opcionalidade que tem ganhado a disciplina de Sociologia nesses currículos, num movimento de dispersão das Ciências Humanas e de seu debate reflexivo crítico e dessas realidades plurais e contraditórias, em semelhanças estruturais e de encaminhamento de suas reformas do Ensino Médio em curso no Brasil, como a que, numa história recente, na Plataforma do Governo Temer, materializa-se por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que ainda estamos a decifrar possíveis efeitos e desdobramentos para a educação básica, para o ensino de Sociologia e para a juventude brasileira.

Os autores propõe essa reflexão crítica coletiva sobre esses processos transnacionalizados, institucionalizados, políticos que têm orientado um controle do que é ensinado e tendem a reproduzir lógicas curriculares de anulação do debate crítico da área de Humanas. Esse discurso ganha cor e quando combinado às falas de não-identidade do Ensino Médio acabam engolidas por proposições mercadológicas e que deslegitimam saberes.

Nesse exercício de avaliação conjunta de dilemas coletivos das políticas educacionais, os autores buscam desenhar horizontes e encaminhamentos, ao pensar o lugar da Sociologia e as políticas educacionais situadas em práticas culturais e educacionais plurais, dos dilemas comuns percorridos na produção do subcampo de estudos sobre ensino de Sociologia da CPLP (ciência/disciplina; saber acadêmico/saber escolar) e a repensar, inclusive, “diferentes significados para a disciplina”, com maior visibilidade dos espaços de cotidianidade nas práticas e estudos sobre o ensino.

Por fim, fomos brindados com uma entrevista que Fagno Silva Soares realizou com Mario Bispo dos Santos, professor da rede pública do Distrito Federal que desde o início dos anos 2000 vem pesquisando e debatendo questões relacionadas ao ensino de Sociologia. Com o título *História da Sociologia no Ensino Médio Brasileiro: a Oficina Sociológica de Mario Bispo dos Santos*, a entrevista apresenta um panorama amplo, porém meticuloso acerca das questões que envolvem a pesquisa sobre o Ensino de Sociologia no país, nas últimas décadas. Mario Bispo, conforme narra questões sobre sua trajetória profissional e acadêmica, nos chama atenção para as transformações pelas quais a Sociologia enquanto disciplina escolar vem passando desde que ele se graduou e iniciou suas atividades como docente.

A problemática relativa à formação de professores – tão cara a esse subcampo de pesquisa do Ensino de Sociologia – também esteve presente nesse rico diálogo, elucidando a dicotomia existente entre Bacharelado e Licenciatura nas Ciências Sociais e os muitos desafios existentes para tentar saná-la. Uma das ferramentas exposta por Mario para aprimorar a formação do licenciando em Ciências Sociais aproximando-o da pesquisa, foi a valorização de programas como PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência), tema de sua tese de doutorado, que enriquece as experiências dos graduandos, segundo o autor, ao propiciar a conciliação entre teoria e prática, pesquisa e ensino.

Ao descrever como iniciou seus trabalhos acadêmicos na Universidade de Brasília (UNB), nos conta como acabou por escrever um dos primeiros históricos sistematizados acerca da trajetória da Sociologia no ensino básico, desde o século XIX até os dias atuais. Tal texto compõe um capítulo de sua dissertação de mestrado (UNB, 2002) e tornou-se extremamente relevante para compreender as idas e vindas do ensino da disciplina. Especial atenção precisa ser dada para o período de 2006 a 2016 – que Mario chama de era de ouro do Ensino de Sociologia – momento em que houve um franco desenvolvimento não somente em termos de políticas públicas que reafirmaram a presença obrigatória da Sociologia no currículo escolar, mas também do crescimento da produção acadêmica sobre o tema. Um dos programas fundamentais que podemos considerar nesse período foi o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), por sua influência para a sistematização de conteúdos que pudessem representar, minimamente, um currículo para a disciplina; tendo em vista a ausência de um programa curricular para a Sociologia no Ensino Médio, até então.

Mario contribuiu e continua contribuindo sobremaneira para as pesquisas acerca da história e das representações sociais dos atores envolvidos com o ensino da Sociologia no Brasil. Sua entrevista nos leva a refletir sobre os desafios que estudantes, licenciandos, professores e pesquisadores terão de enfrentar na atualidade, tendo em vista as mudanças na conjuntura educacional do país desde 2016, com o anúncio da Reforma do Ensino Médio; sobre o futuro da disciplina mediante os ataques que as próprias Ciências Sociais vêm sofrendo e qual nosso papel enquanto resistência nesse cenário.

Com autonomia e espírito crítico, fica o convite para a apreciação dos artigos em sua íntegra construção coletiva e compartilhada do debate em torno do ensino de Sociologia na

educação básica, bem como para a reflexão acerca dos desafios que a conjuntura impõe ao ensino das Ciências Sociais, no cenário político complexo em que estamos vivendo.

Recebido em: 03/09/2019

Aprovado em: 04/09/2019

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

ERAS, Lígia Wilhelms; FEIJÓ, Fernanda. Apresentação: Desafios, Autonomia E Resistência no ensino de Ciências Sociais. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.3, n. 1, p.5-12, 2019.



ENSINO DE TEORIA POLÍTICA NO ENSINO MÉDIO: ENTRE A SOCIOLOGIA E A HISTÓRIA

Eduardo João Moro¹

Resumo

O objetivo deste artigo é relatar a experiência interdisciplinar envolvendo as disciplinas de Sociologia e História tendo como eixo integrador elementos da Teoria Política. O projeto vem sendo desenvolvido no Instituto Federal Catarinense – Campus Concórdia, localizado no oeste de Santa Catarina, reconhecido por receber filhos de agricultores que residem na escola em sistema de internato e desenvolvem suas habilidades nas unidades educativas de produção. No ano de 2017, o diálogo entre as disciplinas se deu por meio dos modelos de Estado modernos (Absolutismo, Liberalismo, Socialismo, Totalitarismo, Estado de Bem-Estar Social e Neoliberalismo), permitindo organizar o conteúdo de maneira lógica, cronológica e abarcando parte significativa das ementas e dos temas comumente exigidos em vestibulares. Em 2018, o processo foi concluído mediante inserção das Constituições brasileiras como outro eixo integrador, capazes de organizar cronologicamente o período histórico entre Brasil Império até os dias atuais e aprofundar aspectos relevantes da Ciência Política presentes em cada uma delas. Paralelamente, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem também passou a ser realizado de forma interdisciplinar, resultando em seminários, debates e eleições simuladas que vêm motivando os estudantes e ganhando visibilidade na instituição. Até o momento, as ações já envolveram cerca de 300 alunos de maneira direta e quase mil em atividades pontuais.

Palavras-chave: Formação Política. Interdisciplinaridade. Educação.

TEACHING OF POLITICAL THEORY IN HIGH SCHOOL: BETWEEN SOCIOLOGY AND HISTORY

Abstract

The objective of this article is to report the interdisciplinary experience involving Sociology and History, with the support of Political Theory. The project has been developed at the Instituto Federal Catarinense – Campus Concórdia, located in the west of Santa Catarina, which receives children of small agriculturalist who live in school and develop their skills in educational production units. In 2017, the integration between the disciplines occurred through Modern States

¹ Doutor em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente no Instituto Federal Catarinense – Campus Concórdia. E-mail: eduardo.moro@ifc.edu.br

(Absolutism, Liberalism, Socialism, Totalitarianism, Welfare State and Neoliberalism), organizing themes in a logical and chronological way, containing subjects required in the exams to enter the universities. In 2018, the process was completed with the insertion of the Brazilian Constitutions, organizing the historical period between Brazil Empire until the present day and deepening relevant themes of Political Science. At the same time, the tests was also interdisciplinary, with seminars, debates and elections, which motivated the students and gave visibility to the experience in the school. So far, the project has involved about 300 students directly and almost 1.000 in other actions.

Keywords: Political formation. Interdisciplinarity. Education.

INTRODUÇÃO

Minha trajetória como professor teve início em 2010, quando ingressei no Instituto Federal Catarinense (IFC – Campus Concórdia). A instituição, que atualmente possui cerca de 1,3 mil estudantes, localiza-se na região oeste de Santa Catarina, conhecida pela produção de suínos e aves realizada especialmente em pequenos estabelecimentos rurais de posse de agricultores familiares. A presença do sistema de internato torna o IFC o destino de muitos filhos de agricultores da região, que residem na escola e desenvolvem suas habilidades nas unidades educativas de produção.

Além disso, percebi outra característica comum entre a maioria dos alunos: o desinteresse em debater assuntos ligados à Política, normalmente sob a alegação de não haver razão para tal, por se tratar apenas de corrupção. Desde então, concentrei esforços para enfrentar a situação-problema. Inicialmente busquei institucionalizar o ensino da Sociologia Política e da Ciência Política por meio da alteração dos objetivos e da ementa da disciplina de Sociologia nos terceiros anos do Ensino Médio. Posteriormente busquei atrair a atenção dos alunos para a temática por intermédio de festivais de filmes de curta metragem (2011 e 2013), simulação de eleições municipais (2012), pesquisas para analisar o posicionamento político dos discentes (2015 e 2016) etc.

No entanto, no começo de 2017, teve início novo um momento dessa trajetória quando o professor de História do campus uniu forças no intento de promover o aprendizado e a formação política por intermédio de ações interdisciplinares de ensino, pesquisa e extensão. Esse esforço conjunto resultou no projeto de extensão intitulado “Curso de Formação Política para Jovens de escolas do Alto Uruguai Catarinense (AMAUC)”, relatado nos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (2017, vol. 1, nº. 2, p. 110-123) e nos projetos de ensino “IFinvest” e “Ler Política”.

O projeto de extensão está no segundo ano e alcançou cerca de 500 alunos de Ensino Médio e 300 jovens e adultos por meio de palestras ministradas em municípios da região. Já os projetos de ensino são ofertados de forma facultativa e em horários extraclasse. O primeiro vem debatendo conceitos básicos de Economia e auxiliando os alunos a relacionarem as notícias econômicas e políticas com as oscilações do mercado; enquanto o segundo incentiva a leitura de livros e textos ligados à Ciência Política, promovendo encontros para debater conteúdos e estabelecer conexões destes com a atualidade.

Contudo, o foco desse artigo é o relato da atividade que considero o carro-chefe da fase iniciada a partir de 2017: a experiência interdisciplinar envolvendo as disciplinas de Sociologia e História por meio de conceitos e autores da Teoria Política. No primeiro ano, os modelos de Estado modernos (Absolutismo, Liberalismo, Socialismo, Totalitarismo, Estado de Bem-Estar Social e Neoliberalismo) serviram de fio condutor, permitindo organizar os conteúdos de maneira lógica, cronológica e abarcando parte significativa das ementas e dos temas comumente exigidos em vestibulares. Paralelamente, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem também passou a ser realizado de forma interdisciplinar, resultando em seminários e debates que ganharam visibilidade na instituição.

Em 2018, na perspectiva de completar o processo, as Constituições brasileiras foram inseridas como outro fio condutor, possibilitando organizar cronologicamente o período histórico entre o Brasil Império até os dias atuais e aprofundar aspectos relevantes da Ciência Política presentes em cada uma das Constituições. Da mesma forma, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem ganhou uma nova ferramenta: as eleições simuladas.

Atualmente, a experiência aqui descrita envolve seis turmas de terceiro ano dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e, ao longo dos dois últimos anos, soma 300 alunos diretamente envolvidos nas atividades (aulas e avaliações do processo de ensino-aprendizagem) e quase mil em ações pontuais (apoio na organização, presença e elaboração de perguntas nos debates e atuação enquanto eleitores nas eleições simuladas).

1. LOCAL DA EXPERIÊNCIA

Ao ingressar no IFC – Campus Concórdia percebi não se tratar de uma escola igual às demais que conhecia. A começar pela sua extensão: 253 hectares, caracterizando-a como uma

“escola/fazenda”. Inicialmente denominado Ginásio Agrícola, surgiu em 1965, período em que a atividade agrícola brasileira se transformava com a mecanização e a introdução de novos insumos. Especificamente na região oeste de Santa Catarina, a estreita relação entre as agroindústrias e a agricultura familiar exigia a formação de profissionais capazes de implementar novas tecnologias, e, com esse objetivo, formou a primeira turma de “mestres agrícolas”², em 1968. Em 1972, elevou-se à categoria de Colégio Agrícola e transformou-se em Escola Agrotécnica Federal de Concórdia (EAFC) em 1979 (BRASIL, 2016).

Outra característica que me chamou a atenção foi a existência de meninas e, sobretudo, meninos residindo na escola. Historicamente, o sistema de internato permitiu aos agricultores manterem seus filhos na escola apesar de morarem longe. A região conta com 118 municípios, 109 essencialmente rurais, e metade com população inferior a cinco mil habitantes. Vale ressaltar que a escola manteve ao longo de sua trajetória a prática de sala de aula aliada às unidades educativas de produção, que ocupam parte importante da carga horária semanal e tornam os cursos de Ensino Médio diurnos (das 7h30min às 11h30min e das 13h30min às 17h30min).

Por fim, a última característica que me surpreendeu foi a convivência entre jovens de diversas idades e graus de formação em um mesmo espaço. A explicação para isto reside no próprio texto da lei que criou os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia e transformou a EAFC em campus do Instituto Federal Catarinense (Lei Federal nº 11.892, de dezembro de 2008), que autoriza a oferta de educação profissional e tecnológica em todos os níveis. Com isso, a instituição, que já abrigava os cursos técnicos em Agropecuária e em Alimentos, e o curso de Tecnólogo de Alimentos, criou os cursos de Medicina Veterinária (2010), Engenharia de Alimentos (2010), Licenciatura em Matemática (2010), Licenciatura em Física (2011), Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio (2015) e Agronomia (2015).

Atualmente, o IFC – Campus Concórdia conta com cerca de 1,3 mil estudantes e localiza-se a 9,5 km do centro de Concórdia, cidade com população estimada em 74,1 mil habitantes, distribuídos em uma área de 799,4 quilômetros quadrados, berço da empresa Sadia, hoje

² A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 apresentava uma divisão de Ensino Médio em dois ciclos: ginásial (propedêutico) e colegial (técnico). O primeiro, de formação geral, levaria ao ensino universitário, enquanto o segundo, com base na especialização técnico-profissionalizante, levaria ao mercado de trabalho. As escolas agrícolas, com formação técnica, poderiam ofertar a “Iniciação agrícola”, com dois anos de duração, cujo objetivo era formar um “operário agrícola qualificado”, e “Mestria agrícola”, exigindo mais dois anos de formação, tornando o discente um “mestre agrícola”, com capacidade de orientar e ensinar técnicas (MOREIRA; LIMA, 2008).

pertencente ao grupo BRF (BRASIL, 2018). Além dela, uma série de agroindústrias movimenta a economia dos pequenos municípios da região, sobretudo com a produção de suínos e aves.

2. DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

O ano letivo de 2017 teve início com a perspectiva de mudanças, afinal, a contribuição de outro professor para pensar e executar as atividades ampliava o leque de possibilidades. Minhas experiências anteriores eram com ações interdisciplinares de caráter pontual, de curta duração, ao passo que naquele momento a intenção era planejar atividades para abarcar, pelo menos, três meses.

Nas reuniões de planejamento e preparação decidimos que o eixo integrador das disciplinas seria os modelos de Estado modernos (Absolutismo, Liberalismo, Estado de Bem-Estar Social, Totalitarismo, Socialismo, Neoliberalismo), cabendo à História apresentar os fatos históricos e à Sociologia as teorias dos autores dedicados a cada um dos modelos. Tratava-se de uma experiência em fase de teste, levando-se em conta que a ação abrangeria, no máximo, metade do ano letivo e que o ineditismo não ofereceria nenhuma garantia de bons resultados. O quadro abaixo resume a organização dos conteúdos resultantes das reuniões de planejamento:

Quadro 1- Integração mediante os modelos de Estados modernos (2017)

- **Absolutismo:** a História trata da transição entre o Feudalismo e as Monarquias absolutas, da formação do Estado Moderno e das Revoluções Burguesas (Revolução Inglesa, Revolução Francesa e Independência dos Estados Unidos), enquanto a Sociologia aprofunda as ideias de Thomas Hobbes, Nicolau Maquiavel, Jean Bodin e Jacques Bossuet.
- **Liberalismo:** História e Sociologia dividem o estudo do “Liberalismo Político”, do “Liberalismo Econômico”, dos Direitos Cívicos e dos Direitos Políticos, enquanto a História foca na Crise de 1929 e a Sociologia em autores como John Locke e Adam Smith.
- **Estado de Bem-Estar Social:** História e Sociologia dividem o estudo dos Direitos Sociais, enquanto a História foca no *New Deal*, nas ações de Franklin Roosevelt e nas Crises do Petróleo, e a Sociologia na teoria de John Maynard Keynes e no avanço da Social-Democracia nos países da Europa Ocidental.
- **Socialismo:** a História dedica-se ao estudo da Revolução Russa, do Stalinismo, da Guerra Fria e do fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), enquanto a Sociologia aprofunda as ideias de Karl Marx, Friedrich Engels e Vladimir Lenin.
- **Totalitarismo:** a História aborda a Primeira Guerra Mundial, a Segunda Guerra Mundial, a Alemanha Nazista e a Itália Fascista, a Independência da África e Ásia no Pós-Guerra, enquanto a Sociologia a faz em relação aos avanços e aos retrocessos das Democracias nos períodos Entreguerras e Pós-Guerra.
- **Neoliberalismo:** História e Sociologia dividem o debate acerca do avanço das ideias liberais na América Latina, enquanto a História foca nas crises econômicas do século XXI e a Sociologia nos pensamentos de Friedrich Von Hayek.

Fonte: Elaboração própria.

Recordo-me que já na primeira semana de execução da proposta tive duas surpresas. A positiva: ao apresentar o teórico inglês Thomas Hobbes e o contexto no qual escreveu sua obra “Leviatã”, alguns alunos estabeleceram relações imediatas com o Absolutismo inglês, estudado naquela mesma semana nas aulas de História. A negativa: alguns alunos não conseguiam articular parte dos conteúdos devido à utilização de diferentes terminologias entre os professores.

Isso ficou mais evidente quando discuti o Liberalismo. A maioria dos discentes tinha dificuldade em perceber que os “Direitos Individuais”, aos quais me referia, eram os mesmos “Direitos do Cidadão”, aos quais fazia menção o professor de História. Ou seja, era necessário criar um léxico comum para facilitar a apreensão dos conteúdos. Passamos a realizar reuniões periódicas para isso. Admito que as primeiras foram desconfortáveis, pois, na prática, era necessário ministrar aulas para o outro professor em busca de terminologias que não confundissem os alunos. Passado algum tempo, tais reuniões viraram rotina. Qualquer encontro casual, nos intervalos do almoço ou entre aulas, transformava-se em uma conversa espontânea acerca dos temas trabalhados naquele dia ou naquela semana.

Outro episódio que merece destaque se deu quando o modelo de Estado neoliberal estava sendo estudado. Numa conversar informal, o professor de História comentou quealaria sobre o funcionamento do mercado financeiro. Fiquei curioso e solicitei mais detalhes. Segundo ele, para enriquecer o debate sobre o Neoliberalismo, abordaria temas como: variação da taxa Selic, emissão de títulos da dívida pública, variação da inflação etc. Fiquei empolgado, pois sempre negligenciei a teoria econômica da minha formação e agora poderia aprender sobre o assunto. Decidi assistir a aula.

Cheguei antes que ele, entrei na sala, escolhi uma cadeira para sentar e esperei o professor. Ele, logo na chegada, percebeu minha presença, mas acertadamente optou por seguir como se nada houvesse de diferente. Assisti à aula, fiz anotações e perguntas. Aos poucos fui percebendo o efeito que aquilo causava. Os alunos ficaram inicialmente surpresos, depois empolgados e finalmente alegres em perceber que o professor, assim como eles, não dominava o assunto e estava disposto a aprender. Expressei minhas impressões ao professor e, a partir daquele dia, sempre que possível, assistimos as aulas um do outro ou partilhamos a explicação de algum conteúdo.

Mais à frente, na reunião de avaliação parcial, percebemos que os objetivos vinham sendo alcançados, porém alguns alunos apresentavam dificuldades no momento de estudo fora da sala de

aula, sobretudo em correlacionar os conteúdos dos livros didáticos de Sociologia e História. Considerando a quantidade de disciplinas do terceiro ano do Ensino Médio (21 no curso técnico em Agropecuária, 22 no curso de Alimentos e 18 na Informática) e o consequente número de avaliações, optamos por auxiliá-los através de “textos-base”. Os textos foram organizados por ambos os professores, agrupando informações retiradas dos livros didáticos, de obras clássicas e de sites especializados. Dessa forma, os alunos puderam otimizar e organizar os estudos, inclusive desobrigando-os de levarem os livros didáticos em todas as aulas.

No final do ano letivo de 2017, uma análise mais aprofundada concluiu que os objetivos haviam sido alcançados e parte considerável dos conteúdos foi discutida mediante estratégias interdisciplinares. No entanto, no restante do tempo (especialmente no terceiro trimestre), percebemos uma considerável perda de interesse pelos conteúdos repassados de maneira “tradicional”, evidenciada pela queda de rendimento e pelos próprios comentários dos alunos. Com base nisso, decidimos iniciar um novo projeto em 2018, objetivando integrar as ementas em sua totalidade.

Nesse caso, o fio condutor escolhido foi as Constituições brasileiras, capazes de organizar cronologicamente o período histórico entre o Brasil Império até os dias atuais (exigência do ementário da História) e aprofundar aspectos relevantes da Ciência Política presentes em cada uma delas (indo ao encontro das exigências da ementa da Sociologia). Essas reuniões aconteceram ainda em 2017 e resultaram na seguinte organização dos conteúdos:

Quadro 2 - Integração mediante as Constituições brasileiras (2018)

- **Constituição de 1824:** compete à História discutir o “Brasil Império”, sobretudo as disputas entre os partidos Liberais e Conservadores, o surgimento do Movimento Republicano e a queda da Monarquia; enquanto a Sociologia debate as formas de governo, os sistemas de governo, a estrutura de poder e a distribuição de poder.
- **Constituição de 1889:** compete à História discutir a Primeira República ou República Velha, incluindo República Oligárquica, Política “Café Com Leite”, Política dos Governadores, Movimento Tenentista, Revolução de 1930 e a crise de hegemonia política; enquanto a Sociologia discute a organização Política do Brasil, os três poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário) e os níveis de poder (Federal, Estadual, Distrital e Municipal).
- **Constituição de 1934 e Constituição de 1937:** a História apresenta a Era Vargas, abrangendo o Nacionalismo Econômico, o Código Eleitoral de 1932, o Movimento Constitucionalista, a disputa entre ANL e AIB e o Estado Novo; enquanto a Sociologia discute o sistema eleitoral brasileiro (Sistema Majoritário e Sistema Proporcional) e os principais sistemas eleitorais no mundo.
- **Constituição de 1946:** a História debate a República Populista ou Democrática (1946-1964), incluindo o papel dos partidos políticos, o Nacional Desenvolvimentismo, o Populismo ou a Democracia de Massa e o

Golpe Militar; enquanto a Sociologia aborda a definição, a história e a função dos partidos políticos e os sistemas partidários.

- **Constituição de 1967:** a História foca na Ditadura Militar, nos Atos Institucionais, no Bipartidarismo, no “Milagre Econômico”, nos “Anos de Chumbo”, na “distensão lenta, segura e gradual” e nas Eleições Diretas; enquanto a Sociologia promove debates em torno da história e dos tipos de democracia (Direta, Representativa e Participativa).
- **Constituição de 1988:** a História debate a Redemocratização, o Presidencialismo de Coalização e os governos de FHC, Lula, Dilma e Temer; enquanto a Sociologia finaliza com um apanhado acerca das Ideologias Políticas no contexto atual.

Fonte: Elaboração própria.

No momento, o diálogo entre as disciplinas no segundo semestre encontra-se em andamento. Apesar de não ser possível realizar avaliações mais detalhadas, é perceptível um maior envolvimento dos alunos em comparação ao ano anterior, levando a crer que a interdisciplinaridade vem trazendo resultados também quando as temáticas recaem na História do Brasil e na Política brasileira. Vale ressaltar também que o momento de efervescência política e a proximidade das eleições de outubro têm tornado as aulas mais vibrantes e dinâmicas. Da mesma forma, o fato dos alunos saberem que participarão de um processo de eleições simuladas aumenta o interesse, sobretudo após a divulgação dos cargos que disputarão. Ou seja, alunos candidatos ao Senado tendem a manter maior atenção quando o assunto é o Legislativo Federal ou as atribuições do Congresso Nacional, da mesma os candidatos à Presidência em relação ao Poder Executivo ou as atribuições do Presidente da República. Percebe-se, portanto, que os bons resultados estão intimamente relacionados aos processos de avaliação de ensino-aprendizagem, tema do próximo item.

3. PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Desde o primeiro dia letivo em que a proposta de integração entre as disciplinas foi apresentada, uma pergunta tornou-se recorrente entre os alunos: como seriam as avaliações? Segundo a Organização Didática do IFC, o processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer através de, no mínimo, duas avaliações por trimestre, considerando o desempenho do estudante de forma contínua e cumulativa, mediante atribuição de notas expressas em grau numérico entre zero a 10.

Nossa opção foi de que a avaliações do primeiro semestre fosse realizada por meio de seminários, com o objetivo de promover a organização cronológica dos modelos de Estado modernos, incluindo os fatos históricos que levaram a ascensão e a queda de cada um deles, bem

como suas principais características e os principais defensores e críticos. As turmas foram divididas em grupos e as apresentações realizadas na presença de ambos os professores. Em um primeiro momento isso não me pareceu significativo, porém, na prática, revelou-se uma escolha acertada. Dado o alto grau de subjetividade da avaliação nas Ciências Humanas, a possibilidade de trocar opiniões durante e/ou logo após as apresentações minimizou significativamente as dúvidas e o grau de imprecisão na atribuição das notas.

No segundo trimestre o objetivo foi outro. Obtido um conhecimento básico acerca dos modelos de Estado modernos, os alunos deveriam aprimorar o pensamento relacional e a base argumentativa em um cenário de debate. Foram organizados dois sorteios. No primeiro, cada grupo recebeu a incumbência de defender um modelo de Estado e, no segundo, foram decididos quais seriam os confrontos.

Nas semanas seguintes, o professor de História e eu passamos a receber uma quantidade enorme de alunos em nossas salas. Especialmente entre 11h30min e 13h30min, os grupos nos procuravam para tirar dúvidas e aprofundar seus estudos nos pontos fortes e nas fragilidades de seu modelo e de seu opositor. Com o intuito de não perturbar os colegas que dividiam as salas conosco, optamos por atendê-los em outro local: uma praça, tomada por árvores e alguns bancos, localizada entre as salas de aula e a cantina. Lá, durante o intervalo do meio dia, os alunos puderam nos encontrar e conversar sobre os assuntos que consideravam pertinentes.

Certo dia, o professor de História fez uma brincadeira a respeito daqueles encontros. Segundo ele, aquilo lembrava uma *Ágora*, espaço público ateniense, lócus da democracia grega, onde cidadãos se reuniam para realização de assembleias. Meses depois, aquele comentário foi resgatado no momento de nomear o conjunto de ações que continuaria a ser realizado em 2018. Atualmente, a ação aqui descrita soma-se a outras que estão organizadas sob a alcunha de “*Ágora: programa de formação política*”.

A primeira semana de debates chegou. Primeiramente cada grupo escolheu um indivíduo para apresentar seu modelo de Estado em até cinco minutos. Na sequência, mediante sorteio, cada grupo enviou ao palco um de seus membros. Lá faziam uma pergunta, ouviam a resposta, faziam uma réplica e ouviam a tréplica. Depois, a ordem era invertida e o aluno, outrora perguntado, podia fazer o seu questionamento e a sua réplica. Essa dinâmica foi repetida até todos participarem. Os debates foram realizados no auditório e cada disputa durou em torno de 60 minutos.

No final da primeira semana era perceptível a animação dos envolvidos, tanto que perguntavam se podiam vir caracterizados e/ou assistir os outros debates. Não os proibimos, porém sugerimos que viessem nos horários de folga ou com o aceite dos professores das outras disciplinas. O resultado foi um público crescente, chegando à lotação do auditório com alunos de outras turmas, outras séries, de professores, de técnicos administrativos e até de discentes do ensino superior.

Entre os resultados alcançados, um deles chamou atenção. Como os mesmos modelos de Estado foram distribuídos nas diferentes turmas, ocorreram repetições. Ou seja, grupos de diferentes turmas defendiam o mesmo modelo de Estado. Isso resultou em uma improvável cooperação. Alunos que raramente conversavam, agora se sentavam juntos em busca de argumentos e estratégias comuns para vencerem seus debates. Por alguns dias, a tradicional rixa entre os discentes dos cursos de Agropecuária, Alimentos e Informática perdeu seu protagonismo em meio a atípicos encontros políticos.

Nas reuniões de avaliação ocorridas no final daquele ano, o destacado envolvimento dos alunos e a atmosfera de euforia criada em torno dos debates motivou o planejamento de uma nova ferramenta de avaliação. Considerando que as práticas interdisciplinares envolveriam o ano todo, além dos seminários e dos debates, a proposta de uma eleição simulada foi elaborada para avaliar os alunos no terceiro trimestre, envolvendo as seguintes etapas:

- 1) Criação dos partidos políticos: nome, sigla, logotipo, opção por uma Ideologia Política e enquadramento no espectro político.
- 2) Escolha dos candidatos: uma vaga no Executivo (Presidência da República) e quatro vagas para o Legislativo (com um Senador e três Deputados Federais).
- 3) Elaboração de propagandas virtuais: veiculadas durante um período de tempo delimitado no “calendário eleitoral”.
- 4) Debate: realização de um debate entre todos os candidatos.
- 5) Eleição: com voto obrigatório para os discentes do terceiro ano do Ensino Médio e facultativo para os alunos dos primeiros e segundos anos.
- 6) Relatório das Eleições: elaboração e entrega de um relatório, semelhante àqueles disponibilizados pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE), em que há o detalhamento dos resultados, incluindo os cálculos do quociente eleitoral e do quociente partidário no caso das eleições proporcionais.

Atualmente, a atividade encontra-se na segunda etapa e começa a apresentar resultados positivos. O regramento das eleições simuladas³ tem facilitado a compreensão do funcionamento das eleições gerais, visto que cada turma assemelha-se a uma Unidade da Federação e segue regras em relação à distribuição de cadeiras e à obrigatoriedade do voto em candidatos que representam o estado do eleitor. Além disso, percebe-se que a atividade tem incentivado os discentes a se colocarem no papel de eleitores e candidatos, trazendo novas perspectivas de análise, e contribuindo para a construção de debates mais ricos em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Proponho iniciar as considerações finais do artigo com uma avaliação geral da experiência interdisciplinar de integração entre as disciplinas de Sociologia e História mediante elementos da Teoria Política. Apesar de dispendir considerável esforço e tempo, os resultados obtidos foram muito positivos, especialmente considerando o envolvimento, a motivação e o desempenho dos alunos, bem como a crescente importância que as atividades desenvolvidas passaram a ter no calendário escolar.

Não raro, professores de História e, principalmente, Sociologia relatam que suas disciplinas não recebem a mesma dedicação que outras. Ou seja, muitos alunos não percebem a importância dos conteúdos e, por isso, não estudam e nem mesmo frequentam as aulas com assiduidade. As atividades propostas têm auxiliado na transformação desse cenário, possivelmente por possibilitar o estreitamento da relação entre a teoria e a prática, e por dar protagonismo ao aluno ao transportá-lo para a figura de um debatedor, de um político ou de um eleitor. Interessante perceber que muitos discentes se envolvem nas atividades antes mesmo de chegarem ao terceiro ano, pois convivem com os formandos, acompanham as suas experiências e acabam envolvidos pelas discussões.

Para corroborar o que vem sendo dito, opto por resgatar algumas avaliações espontâneas realizadas pelos alunos. A primeira nos registros realizados pela assessoria pedagógica nas atas de

³ Cada turma do terceiro ano é comparada a uma Unidade da Federação, possuindo duas cadeiras para o Senado e número variado de Deputados Federais, de acordo com a quantidade de alunos. Os alunos das turmas “A” (1ª A, 2ª A e 3ª A) só poderão votar nos candidatos da turma 3ª A, seguindo o mesmo critério para as turmas B, C, D, E e F; reforçando a ideia de que eleitores não podem votar em candidatos de fora de seu estado para cargos do Legislativo Federal. A exceção fica por conta dos candidatos à Presidência, que recebem votos independentemente da turma de origem, sendo eleito um único nome dentre todos os candidatos; assemelhando-se às regras do Executivo Federal.

“pré-conselho”. O “pré-conselho” ocorre trimestralmente em todas as turmas do Ensino Médio. Poucos dias antes da realização do conselho de classe, o grupo da assessoria pedagógica visita as turmas com objetivo de avaliar o desenvolvimento das aulas e outros aspectos que envolvem a vida escolar. Cabe a ele elaborar uma ata com as críticas, as sugestões e os elogios dos alunos para ser lida no momento da reunião de conselho de classe. Comumente, reclamações pontuais em relação a um determinado professor são apresentadas em reuniões reservadas, porém sugestões e elogios são exteriorizados na presença de todos. Esse foi o caso, já que a experiência foi reconhecida pelos discentes por facilitar a aprendizagem e promover o envolvimento nas atividades.

Outra avaliação espontânea ocorreu no dia 17 de outubro de 2017, quando a comunidade escolar esteve reunida em uma audiência pública acerca da construção das diretrizes institucionais para os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. A audiência, promovida pela equipe gestora da Reitoria, contou com a presença de professores, técnicos administrativos e discentes, e teve duração de cerca de 120 minutos. Na ocasião, o projeto foi mencionado pelos alunos como uma prática exemplar que poderia ser seguida por outros professores.

Apesar disso, acredito que a contribuição mais relevante dessa experiência interdisciplinar é reforçar que o desinteresse dos jovens pela Política não é um fato irreversível e que pode ser transformado na sala de aula. Indubitavelmente, a construção de uma sociedade politicamente informada, crítica e tolerante envolve o esforço de diversos setores da sociedade, porém a escola tem papel fundamental nesse processo ao aproximar os jovens de profissionais capazes de oferecer pressupostos teóricos diversificados e embasados para promover o exercício da cidadania e, mais especificamente, da participação política.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. IBGE. *Cidades: Concórdia*. 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/concordia/panorama>>. Acesso em: 21 set. 2018.

_____. Instituto Federal Catarinense – Campus Concórdia. *Institucional: Histórico*. 2016. Disponível em: <<http://concordia.ifc.edu.br/institucional/historico/>>. Acesso em: 21 set. 2018.

MOREIRA, Roberto José; LIMA, Eli Napoleão de. Identidade social e natureza: tensões entre saberes na assessoria técnica em assentamentos rurais. In: COSTA, Luiz Flávio de Carvalho; FLEXOR, Georges; SANTOS, Raimundo. *Mundo Rural Brasileiro: ensaios interdisciplinares*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008. p. 307-323.

Recebido em: 23/09/2018

Aceito em: 23/05/2019

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

MORO, Eduardo João. Ensino de Teoria Política No Ensino Médio: entre a Sociologia e a História. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.3, n. 1, p.13-25, 2019.



A AUTONOMIA NA MEDIAÇÃO DIDÁTICA DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO DIANTE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Marcelo Sales Galdino¹

Resumo

Este artigo aborda a autonomia de professores que lecionam Sociologia no Ensino Médio diante dos livros didáticos da disciplina. A pesquisa ocorreu com quatro docentes da Rede Pública de Pernambuco, no ano de 2015, e teve como critério de escolha dos sujeitos a diversidade das suas formações de graduação: Ciências Sociais, História, Geografia e Filosofia. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: entrevistas semiestruturadas e observação não participante de aulas. Os resultados sugeriram que a mediação didática será mais autônoma e menos dependente do livro didático, à medida que os docentes estiverem em condições profissionais que o permitam ter esta autonomia em sala de aula, assim como quando possuem sólidos conhecimentos na área das Ciências Sociais e em relação aos documentos curriculares que estruturam a disciplina.

Palavras chave: Ensino de Sociologia. Ensino Médio. Escola Pública. Currículo.

THE DIDACTIC MEDIATION AUTONOMY OF SOCIOLOGY TEACHER AT HIGH SCHOOL USING DIDACTIC BOOKS

Abstract

This article deals about the teachers autonomy's who teach sociology in high school on the textbooks of discipline. The research took place with four teachers of the public network of Pernambuco in 2015, and had as criterion of choice of subjects the diversity of their undergraduate formations: Social Sciences, History, Geography and Philosophy. The research tools used were: monostructured interviews and non-participant observation of classes. The results suggested that the didactic mediation will be more autonomous and less dependent on the textbook, as the teachers are in professional conditions that allow it, as well as when they have solid knowledge in the field of sciences and in relation to curriculum documents that give structure to the discipline.

Key words: Teaching Sociology. High School. Public School. Curriculum.

¹ Professor da Rede Estadual de Educação de Pernambuco. Mestre em Ciências Sociais pela Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj). E-mail: msgaldino@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este artigo se propõe, de uma forma geral, a fazer uma análise da autonomia de professores que lecionam Sociologia do Ensino Médio diante dos livros didáticos desta disciplina. Vale ressaltar que a lei 11.684 de 2008, que determinou a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, gerou novas necessidades relativas a esta etapa da Educação Básica, mais especificamente no que tange à necessidade de materiais didáticos.

O estado brasileiro deu resposta a essa demanda incluindo a Sociologia nos editais do PLND (Programa Nacional do Livro Didático) de 2012, 2015 e 2018. Portanto, nesse contexto de retorno da obrigatoriedade da Sociologia à sala de aula, três levas de livros didáticos vêm convivendo com alunos e professores no cotidiano das escolas.

Dentro desse contexto, é possível extrair duas perguntas, a primeira: em teoria, qual deve ser a função do livro didático? A segunda: na realidade existente acerca do ensino de Sociologia, qual de fato tem sido o uso do livro didático pelos professores? É importante destacar que a segunda questão só pode ser respondida a partir de pesquisas empíricas. Comparar a teoria com a realidade, nesse caso, pode contribuir para uma breve avaliação, por meio de uma perspectiva qualitativa, de quais têm sido os desdobramentos do ensino de Sociologia, a partir do uso de manuais didáticos.

A partir das respostas a essas duas perguntas, pode-se chegar à resposta do principal questionamento deste artigo: os professores de Sociologia, no exercício da sua autonomia didática, estão sendo mediadores entre o saber escolar posto no livro e seus alunos, ou é o livro que está mediando a relação entre professores e alunos? Se a primeira resposta estiver correta, mostrará uma autonomia profissional dos professores investigados; no caso de ser a segunda resposta a verdadeira, inverte-se a conclusão, quer dizer, há uma centralidade exacerbada no livro didático dentro do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, por meio desse foco centralizador é o livro que passa a mediar o professor em sua ação pedagógica em sala de aula. Nesse sentido, ter-se-ia então uma desprofissionalização do papel do professor, além da alienação desse mesmo papel, a partir da perda da sua autonomia didática por conta da centralidade do livro.

A partir desta perspectiva, apresentam-se então duas hipóteses a serem testadas:

Quadro1- Hipóteses da relação entre professores e livros didáticos de Sociologia

HIPÓTESES	FORMATO DA MEDIAÇÃO
Professor autônomo	Livro didático → professor → aluno
Professor desprofissionalizado	Professor → livro didático → aluno

Fonte: Elaboração própria (2015)

Para que tal avaliação fosse processada, buscou-se um estudo de quatro casos, por meio de entrevistas semiestruturadas, com quatro professores que lecionam Sociologia, em quatro escolas na Rede Estadual de Educação de Pernambuco, mais precisamente, na cidade do Recife. É importante destacar que as escolas são todas urbanas e as variações existentes entre elas não foram critérios para a escolha dos sujeitos pesquisados. As entrevistas foram realizadas no ano de 2015. Também foram observadas aulas de cada um dos docentes participantes da pesquisa.

O critério para a escolha dos professores se baseou nas suas formações em graduações diversas. Essa escolha possibilitou testar se, com base na variável formação acadêmica, haveria algum aspecto determinante ou influenciador sobre a relação professor e livro didático. As formações foram: um professor graduado em Ciências Sociais, uma professora graduada em Geografia, um professor graduado em História e um professor graduado em Filosofia, todos atuando como docentes na disciplina de Sociologia. Ao longo do artigo esses sujeitos serão identificados como professores das disciplinas as quais suas formações correspondem: professor de Sociologia, professora de Geografia, professor de História e professor de Filosofia.

1. A AUTONOMIA DOS PROFESSORES E O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO: REFLEXÕES CONCEITUAIS

Já existem algumas reflexões e estudos acerca dos livros didáticos de Sociologia (MEUCCI, 2013, BEZERRA; MEUCCI, 2014; TAKAGI, 2007), porém poucos focam na dinâmica que se estabelece no seu uso em sala de aula, pelo professor. É justamente esse o foco do presente artigo, tendo, principalmente, a voz dos professores como dado de análise.

Para se chegar ao uso do livro didático, na sua relação direta com os professores, é importante definir no que se constitui este objeto. Em primeiro lugar, o livro é destinado a ser uma tradução do que se entende como currículo oficial ou prescrito:

O currículo formal ou oficial é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso nas diretrizes curriculares, nos objetivos e nos conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo.

Podemos citar como exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas curriculares dos estados e dos municípios (LIBÂNEO, 2007, p. 91).

O currículo oficial nunca é neutro e nem descontextualizado no tempo, no espaço e na cultura, ele é sempre uma seleção de saberes determinada socialmente, politicamente, culturalmente e economicamente (SILVA; SIMÕES, 2013). É sempre um campo de disputas (ARROYO, 2011) que resulta num projeto cultural (SACRISTÁN, 2000) e que define o que é e o que não é válido e relevante para a formação das novas gerações.

Porém, essa seleção de saberes, que é o currículo oficial, não chega de forma direta nem ao aluno, nem ao professor. Nesse ponto, entra o papel da didatização dos saberes acadêmicos. Entenda-se o didatizar saberes acadêmicos e culturais como sendo a criação de situações de ensino e aprendizagem a partir da seleção, elaboração e contextualização de textos, músicas, imagens etc., que possam traduzir e mediatizar, a complexidade dos saberes acadêmicos para as realidades e os contextos do ensino escolar. O livro didático, como o próprio nome sugere, é fruto desse processo. É o que Sacristán (2000) chama de “currículo apresentado aos professores”, que traduz o currículo oficial ao professor e ao aluno.

Existe uma série de meios, elaborados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste. As perspectivas costumam ser muito genéricas e, nessa medida, não são suficientes para orientar a atividade educativa nas aulas. O próprio nível de formação do professor e as condições de trabalho tornam muito difíceis a tarefa de configurar a prática a partir do currículo prescrito. O papel mais decisivo nesse sentido é desempenhado, por exemplo, pelos livros-textos (SACRISTÁN, 2000, p. 104-105)

Há um encadeamento de mediações e recontextualizações, desde a elaboração do conhecimento acadêmico, passando pela elaboração dos documentos curriculares por órgãos oficiais, pela produção do livro didático, pelo professor, até chegar ao aluno. Porém, como já dito, o foco do artigo é o uso do livro didático, que é o “currículo apresentado aos professores” (SACRISTÁN, 2000), no caso em tela, aos professores que lecionam Sociologia.

De acordo com essas premissas, o livro é um documento curricular didatizado, ou seja, uma vulgarização dos documentos curriculares oficiais direcionada diretamente a ação do ensino. A sua função em sala de aula vai depender diretamente de qual concepção de autonomia didática dos professores é posta em prática.

Numa perspectiva vygotskiana², o professor é o elemento intermediário, mediador e facilitador entre os saberes selecionados nos currículos, entendendo-se aqui como sendo os livros didáticos, e os docentes, seu papel é contribuir para a superação da zona de desenvolvimento potencial, em direção à zona de desenvolvimento real, criando situações didáticas para isso. Ou seja, o professor a partir de uma leitura da realidade em que está sendo operado o ensino, deve, como elemento ativo e autônomo, criar e recriar situações didáticas, contextualizando-as de acordo com o ambiente social e cultural em que os docentes estão inseridos, tornando-se assim um pesquisador no contexto da própria prática (CONTRERAS, 2002).

Nessa linha: na relação com o livro didático de Sociologia, caberia, ao professor, ser o elemento que orienta o aluno no sentido de superar as suas noções iniciais sobre determinado tema social, até atingir a zona de desenvolvimento real, na qual o senso comum em confronto dialético com as situações didáticas é superado por um entendimento da realidade social a partir de um viés mais teórico e conceitual. Em outras palavras, essa síntese é o aprendizado de fato.

Para que o docente exerça esse papel de mediador ou facilitador, entre o livro, currículo apresentado, e o discente, faz-se necessária sua autonomia intelectual e profissional. Quanto mais autônomo for o professor, diante do livro didático, maior será a sua capacidade de mediar, de contextualizar e de didatizar os saberes que nele estão postos.

Contreras (2002), ao teorizar acerca da autonomia dos professores, aponta dois tipos de docentes que são úteis para a reflexão em curso: o “professor como profissional técnico” e o “docente reflexivo”, pois para ele:

O professor, como profissional técnico, compreende que sua ação consiste na aplicação de decisões técnicas. Ao reconhecer o problema diante do qual se encontra, ao ter claramente definidos os resultados que deve alcançar, ou quanto tiver decidido qual é a dificuldade da aprendizagem de tal aluno ou grupo, seleciona entre o repertório disponível o tratamento que melhor adapta a situação e o aplica. (CONTRERAS, 2002, p. 97)

Ou seja, nessa perspectiva, a autonomia do professor técnico está no fato de ele ser conhecedor de técnicas pedagógicas para aplicar em determinadas situações. Perceba-se que o ser professor, nesse modelo, aproxima-se muito de uma ciência aplicada. Não há espaço para

² A teoria de Lev Vygotsky acerca da aprendizagem segue uma linha sócio-interacionista. Ele divide o processo de aprendizagem individual em três zonas ou níveis: a zona de desenvolvimento potencial, que significa as operações manuais ou mentais em que os indivíduos da espécie humana têm a capacidade de realizar, porém só as fazem com a ajuda de outros; a zona de desenvolvimento real, que é o nível em que o indivíduo já é capaz de realizar sozinho as operações que antes realizava com ajuda de outro e a zona de desenvolvimento proximal, que é transitória, entre a potencial e a real. É na zona de desenvolvimento proximal, intermediária, onde se dá a intervenção pedagógica e a atividade didática dos professores.

reelaboração e recontextualização dos saberes postos nos livros, mas apenas para aplicação de técnicas previamente elaboradas. Essas técnicas parecem pairar de forma neutra sobre o contexto social e cultural, cabendo ao professor escolher e aplicar os métodos, mas não recontextualizá-los ou mesmo recriá-los.

A esse tipo de autonomia de professores, contrapõe-se o do “docente reflexivo”:

[...] trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos; aquelas atividades que, como o ensino, se caracteriza por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor. Para isso, Schön parte da forma com que habitualmente se realizam as atividades espontâneas da vida diária, distinguindo ‘entre conhecimento na ação’ e ‘reflexão na ação’. (CONTRERAS, 2002, p. 106)

Partindo-se da premissa de que a educação é um processo de conflitos, onde as diferenças culturais, sociais e os pequenos fatos do cotidiano proporcionam o inusitado, a simples aplicação de técnicas que venham prontas para serem utilizadas pelo professor, não raro, se mostra um caminho pouco eficaz, pois, na maioria das vezes, os livros tendem a se apresentar descontextualizados.

A ideia de ‘reflexão na ação’ significa a superação do “professor como profissional técnico” anteriormente apresentado e revela um tipo de docente mais autônomo e profissionalizado, que enxerga as situações pedagógicas num diálogo com o contexto social e cultural em que ele e os alunos estão inseridos. Não raro, esse tipo de professor conduz a sua ação adaptando-a à dinamicidade desse contexto. Refletir na ação, no caso da relação com o livro didático, significa dar um uso a esse material partindo inicialmente de um entendimento do contexto dos próprios alunos.

O conceito de “docente reflexivo” de Contreras (2002) combina-se com o de “currículo moldado pelos professores”, proposto por Sacristán (2000), segundo o qual o professor é um agente ativo do currículo, pois, na sua prática, ele contextualiza o currículo apresentado dentro da realidade em que se encontra inserido, tanto ele, quanto seus alunos. Esse papel de agente ativo o coloca como um profissional que se posiciona entre o livro didático e o aluno. É importante frisar que essa autonomia irá depender também do próprio contexto institucional e profissional em que se encontra inserido o professor, bem da solidez sua formação em relação ao conteúdo propostos no currículo.

O “docente reflexivo”, para efetuar uma prática autônoma, aquela que molda o currículo ao contexto da sua sala de aula, sem perder a solidez acadêmica, precisa ser ativo diante das técnicas e do livro didático, saber o momento de aplicá-las, o de não aplicá-las, e até mesmo de reelaborá-

las. O fazer do professor reflexivo é em boa medida artístico e intuitivo, se distanciando, assim, do professor técnico.

No contexto deste artigo, esses tipos propostos por Contreras (2002) se fazem importantes, pois, quanto mais técnico for o professor, pressupõe-se que mais atrelado às prescrições do currículo oficial e ao livro didático ele estará. O contrário também se faz verdade: quanto mais reflexivo for o docente, mais autônomo ele será.

Portanto, o direcionamento do uso do livro didático está ligado, dentre outros fatores, à concepção de autonomia didática do docente. Numa perspectiva mais ligada ao “professor como profissional técnico”, o livro é centro da ação didática, é um produto que vem pronto para ser consumido, o professor é coadjuvante da ação. Já numa perspectiva ligada a ideia de “professor reflexivo”, a lógica se inverte, o livro é um instrumento que nas mãos do professor será ressignificado de acordo com o contexto em que se processa o ato de ensinar. Nesse caso, o livro é o coadjuvante e professor exerce o papel de ator central.

2. O PERFIL DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA E AS POSSIBILIDADES DE AUTONOMIA DIANTE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Na busca de responder à pergunta de pesquisa: na realidade existente acerca do ensino de Sociologia, qual de fato tem sido o uso do livro didático pelos professores? A investigação partiu da premissa de que, quanto mais distante, epistemologicamente, for a formação do professor – em relação às Ciências Sociais e ao ensino da Sociologia na escola média –, maior será a sua dependência em relação ao livro didático, sua autonomia didática no ato de ensinar Sociologia estará mais próxima ao “professor como profissional técnico” do que ao “professor reflexivo”. Isso pode ser estendido a todo Ensino Médio, pois as distorções em relação à disciplina de formação e a que realmente o docente leciona não são exclusivas da disciplina de Sociologia.

São comuns os casos em que professores com determinada formação acadêmica se veem colocados a ensinar disciplinas para quais não possuem os mínimos saberes necessários. As finalidades a que o professor está posto diferem dos saberes para os quais foi direcionada a sua formação. Isso pode nos dar uma importante informação acerca do contexto em que se dá o ensino e apresentar dados que podem ajudar a indicar a autonomia dos professores diante do fazer do livro didático.

Tabela 1- Números absolutos e percentuais acerca da formação dos professores que lecionam Sociologia no Ensino Médio no Brasil

Formação	Total	Percentual
História (licenciatura e bacharelado)	8.299	18,7%
Pedagogia (licenciatura e bacharelado)	6.898	15,5%
Ciências Sociais (licenciatura e bacharelado)	5.642	12,7%
Geografia (licenciatura e bacharelado)	4.564	10,3%
Filosofia	3.911	8,8%
Letras (licenciatura e bacharelado)	3.431	7,7%
Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado)	811	1,8%
Matemática	838	1,8%
Educação Física	385	0,8%
Outras formações	9.447	21,3%
Total	44.226	100%

Fonte: INEP, Microdados do Censo Escolar- Docentes 2015

Os dados do censo escolar aqui apresentados são referentes ao ano em que a pesquisa foi realizada, 2015. É evidente a escassez de professores com formação adequada para o ensino de Sociologia, só 12,7% naquele momento tinham formação em Ciências Sociais. Isso pode ser explicado, em parte, pelo fato de a efetivação da Sociologia como disciplina obrigatória ainda estar em processo naquele ano, em que pese que a normatização que determinou a sua volta ter entrado em vigor no ano de 2009, a quantidade de professores formados para área ainda não era em número significativo em relação à demanda.

A insuficiência de docentes com a formação adequada sugere indícios de precariedade no ensino da disciplina de Sociologia e que a imensa maioria dos docentes pode ter grande dependência em relação aos livros didáticos, se aproximando do perfil do professor como profissional técnico.

Tabela 2- Números absolutos e percentuais acerca da formação dos professores que lecionam Sociologia no Ensino Médio em Pernambuco

Formação	Total	Percentual
História (licenciatura e bacharelado)	569	37,4%
Pedagogia (licenciatura, bacharelado)	237	15,6%
Geografia (licenciatura e bacharelado)	236	15,5%
Letras (licenciatura e bacharelado)	203	13,3%
Ciências Sociais (licenciatura e bacharelado)	65	4,2%
Filosofia	28	1,8%
Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado)	23	1,5%
Matemática	18	1,1%
Outras formações	139	9,1%
Total	1518	100%

Fonte: INEP, Microdados do Censo Escolar- Docentes 2015

Em alguns aspectos gerais os números de Pernambuco reproduzem os do Brasil, a maioria dos docentes ensinando Sociologia vem da área de História, porém com uma grande diferença

percentual, 18,7% nacionalmente e 37,4% no estado. Outro dado relevante é a quantidade de professores com formação em Ciências Sociais, no âmbito nacional 12,7%, já no estadual 4,2%, ou seja, em Pernambuco o déficit de professores com formação mínima adequada para o ensino de Sociologia é bem maior do que os números relativos nacionais.

É também importante perceber que, diante da escassez de professores com formação adequada, há uma certa atenção da administração pública em direcionar o ensino da disciplina de Sociologia para professores da macro área, definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), como Ciências Humanas e as suas Tecnologias, que inclui História, Filosofia, Geografia e Sociologia. Docentes dessas áreas, junto com pedagogos, preenchem a maior parte das vagas de professores de Sociologia.

Os números sugerem indícios de que, no ensino de Sociologia, devido à grande escassez de docentes com formação mínima adequada, a quantidade de professores de Rede Pública Estadual de Pernambuco com dependência em relação ao livro didático apresenta-se relativamente maior que no âmbito nacional.

Os dados, por si só, não concluem a pouca autonomia dos professores diante dos livros didáticos. Porém, dão indicativos, uma vez que, parte-se da premissa de que apenas com uma formação acadêmica sólida em relação ao que ensina o professor pode exercer um papel de “docente reflexivo”. As distorções evidenciadas entre formação inicial e função exercida podem indicar profissionais alienados em relação à própria disciplina escolar que lecionam. Tais indícios possibilitam uma reflexão, que, por sua vez, possibilita aventar uma predominância de “professores como profissionais técnicos” no ensino da Sociologia, portanto dependentes dos livros didáticos, no Brasil e no estado de Pernambuco.

3. OS PROFESSORES, OS CURRÍCULOS E O LIVRO DIDÁTICO

Partindo da ideia de que o papel do professor autônomo, reflexivo e profissional deve ser o de mediador, ou facilitador, entre o aluno e o material didático, buscou-se coletar dados acerca do conhecimento dos professores sobre documentos curriculares oficiais. Isso se faz importante, porque os livros, como já posto, são um desdobramento didático desses documentos. Um maior ou menor conhecimento curricular pode funcionar como instrumento de melhor entendimento acerca das intencionalidades do que está colocado nesses materiais.

Pressupõe-se que: quanto mais o professor conhece esses documentos oficiais, mais autônomo ele será o seu potencial em moldar o currículo ao contexto social e cultural dos seus alunos, conseqüentemente menos dependente do livro didático. Tal saber possibilitaria ao professor a leitura do projeto educacional a que está destinado o livro didático que tem em suas mãos, e que nem sempre é explícito.

Uma das perguntas, realizada na entrevista semiestruturada, feita com cada um dos sujeitos, consistiu em mostrar vários documentos curriculares oficiais, cabendo-lhes inicialmente responder se os conhecia ou não. A cada documento que os professores afirmaram conhecer foi-lhes pedido um pequeno comentário acerca dele.

Foram apresentados cinco documentos curriculares: as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM); os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN's); os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio + (PCN's+), que é um complemento aos PCN; as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCNEM) e os Parâmetros Curriculares de Pernambuco (PCPE). Com exceção do primeiro documento, que tem como conteúdo orientar o Ensino Médio no seu todo, todos os outros contêm cadernos ou seções específicas dedicadas à Sociologia enquanto disciplina escolar.

As respostas obtidas foram as seguintes:

Quadro 2- Conhecimento declarado do Professor de Filosofia acerca de documentos curriculares apresentados

DCNEM	PCN	PCN+	OCNEM	PCPE
“Sim, conheço as DCNEM, mas não tive oportunidade ainda de relacioná-la com a prática, ele prevê a interdisciplinaridade, mas isso depende de todos na escola, não só de um.”	Não conhece	Não conhece	Não conhece	Não conhece

Fonte: Elaboração própria (2015)

Quadro 3- Conhecimento declarado da Professora de Geografia acerca de documentos curriculares apresentados

DCEM	PCN	PCN+	OCNEM	PCPE
“Não conheço, mas conheço sim as diretrizes nacionais da educação ambiental. Estou começando a conhecer as DCNEM agora”.	“Conheço, ele orienta o professor no que deve ser ensinado, mas uso muito pouco”.	Não conhece	Não conhece	Não conhece

Fonte: Elaboração própria (2015)

Quadro 4- Conhecimento declarado do Professor de História acerca de documentos curriculares apresentados

DCEM	PCN	PCN+	OCNEM	PCPE
“Conheço, é o documento que organiza o Ensino Médio no Brasil”.	Não conheço	Não conheço	Não conheço	“Sim, são orientações que não estão fechadas, apenas dão sugestões. O estado quer que dominemos esse documento, para planejamento pedagógico, porém não há uma cobrança do cumprimento do planejado, a não ser de português e matemática”.

Fonte: Elaboração própria (2015)

Quadro 5- Conhecimento declarado do Professor de Sociologia acerca de documentos curriculares apresentados

DCNEM	PCN	PCN+	OCNEM	PCPE
Não conhece	Não conhece	Não conhece	“Sim, utilizo, são sugestões não impositivas para nortear o professor na atividade de ensino”.	“Sim utilizo, é algo mais específico, buscando se adequar mais à realidade local, mais contextualizado”

Fonte: Elaboração própria (2015)

Se o conhecimento acerca dos documentos curriculares estiver posto como um requisito básico ao bom exercício do trabalho docente autônomo, profissional e reflexivo, ao menos nos casos estudados, ele se mostra deficitário. Dos quatro professores, três conhecem as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio. Porém, o documento que deveria ser de maior conhecimento, pois é o que contém os parâmetros da rede de ensino a que estes docentes estão vinculados, os PCPE, só é conhecido por dois dos quatro professores.

É importante destacar que a pergunta inicial foi feita no sentido de saber se o professor conhece ou não tal documento, e não no sentido de saber se ele o utiliza como norteador da sua prática pedagógica. Portanto, muitas das respostas positivas, quanto ao conhecimento destes objetos curriculares, podem não significar o seu uso ou entendimento aprofundado.

As respostas do professor de História ajudam a induzir uma ideia sobre os motivos dos documentos curriculares terem pouco prestígio entre os professores. Não há monitoramento institucional algum, em relação ao que é planejado para disciplina de Sociologia, ao contrário de Português e Matemática. O motivo disso pode ser o fato de que Matemática e Português são as disciplinas balizadoras de indicadores de qualidade do Ensino Médio, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Porém, isso gera uma hierarquização na representação social e no tratamento das disciplinas e saberes escolares, contrariando, assim, a própria ideia de formação global e integrada dos jovens nesta etapa de ensino, conforme a concepção contida nas DCNEM (2012).

Nos casos dos professores de Filosofia e Geografia, os seus discursos apontam que o conhecimento dos documentos não implica seu uso. Ao contrário do professor de Sociologia, o único que admite utilizar os documentos curriculares como fonte para elaboração da prática.

A partir desses dados, pode-se levantar, como indício, que o peso do livro didático de Sociologia, como elemento tradutor do currículo, tem uma enorme importância entre os professores, uma vez que eles não dominam as concepções curriculares que estruturam os livros. Isso corrobora a elaboração teórica de Sacristán (2000), que assim interpreta o livro didático:

Os currículos se baseiam em materiais didáticos diversos, entre nós quase que exclusivamente nos livros-texto, que são os verdadeiros agentes de elaboração e concretização do currículo. Como prática observável, o currículo por antonomásia é o que fica interpretado por esses materiais que o professor e o aluno usam (SACRISTÁN, 2000, p.152)

Pelas falas dos sujeitos expostas nos quadros 2, 3, 4 e 5, parece haver um vácuo na formação da maioria desses professores, no que se refere aos saberes contidos nos documentos curriculares. Isso pode indicar pouca autonomia, profissionais técnicos, porém não autoriza a afirmação automática e peremptória de que esses docentes não exercem o papel de reflexivos diante dos livros e são deles dependentes. Até porque o livro também pode ser entendido como um currículo, no caso, o “currículo apresentado aos professores” (SACRISTÁN, 2000).

Mesmo não autorizando uma conclusão acerca da não autonomia dos professores em relação ao livro, o desconhecimento acerca dos documentos curriculares é um dado relevante no sentido de que esses professores acabam por não dominar os projetos curriculares gerais que estruturam os conteúdos e os métodos presentes nos livros.

O conteúdo presente em um livro didático não é fruto do acaso, nem da vontade única e livre do autor do livro, há um projeto por trás daquilo. Ao desconhecem isso, os professores acabam entrando por um viés alienante em relação aos propósitos que estão na origem dos documentos curriculares propostos, no livro didático e no seu próprio papel enquanto professor de Sociologia.

Por isso, na busca de detectar qual o papel que os livros possuem para esses professores, os sujeitos também foram questionados sobre como planejam sua prática de ensino, foi feita a seguinte pergunta: “Que documentos curriculares, materiais, autores, temas ou referências você utiliza para definir o que é ensinado nas unidades e aulas?”

Quadro 6- Documentos curriculares, materiais didáticos, autores, temas ou referências utilizadas pelos professores nos seus planejamentos didáticos

Professor de Filosofia	“Utilizo o planejamento do estado, os livros são limitados. O livro do Pêrsio Santos me dá alguma base, pois os outros são completamente diferentes do currículo. Insiro teóricos que os livros e o programa não trazem como Von Misses e Simmel.”
Professora de Geografia	“Não consulto documentos curriculares para planejar aulas, consulto o livro, o que está caindo no ENEM e consultava o que caía no seriado da UPE. O livro que sigo é o de Nelson Tomazi, mas que, por conta do pouco tempo, não consigo esgotar o livro durante os três anos do Ensino Médio. Ele deveria ter algo sobre meio ambiente, não tem, mas eu insiro. Procuo inserir autores como: Genebaldo Dias, Ayoadne e Milton Santos”.
Professor de História	“Não consulto documentos curriculares para planejar aulas, consulto o livro e o sigo, até porque não sou Sociólogo, consulto também o que está caindo no ENEM e consultava o que caía no Vestibular Seriado da Universidade de Pernambuco. Trago temas atuais, que os livros não estão debatendo, como a redução da maioridade penal, mas não relaciono o tema com teorias”.

Professor de Sociologia	“Sim, sigo muito o livro, por conta do grande número de turmas e escolas com programa diferentes, é o que resta. Talvez por isso que eu e muitos professores permanecem com o livro de Pérsio. O livro de Pérsio é melhor na definição de conceitos em relação ao de Tomazi, por exemplo. Quanto a temas novos, procuro inserir a questão racial e a de gênero que os livros não tratam de forma aprofundada e específica”.
-------------------------	---

Fonte: Elaboração própria (2015)

Um detalhe importante, no caso do professor de Filosofia, o “planejamento do estado”, ele não só citou, mas, durante a entrevista, mostrou esse documento, porém se trata de um documento curricular não mais utilizado pela rede estadual. São as Orientações Teórico-Methodológicas (OTM), que foram substituídas em 2012 pelos PCPE, porém o professor continuava usando o antigo.

Dos dois teóricos que ele diz utilizar, Von Misses não é do campo específico da Sociologia, mas sim filósofo e economista liberal austríaco. Não ficou claro, e o professor não expôs em que tema tal pensador poderia ser colocado. Com relação a Simmel, trata-se de um pensador consagrado da Sociologia.

A utilização de um documento curricular ultrapassado justifica a crítica que o professor faz aos livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o elogio que faz ao livro Introdução à Sociologia (SANTOS, 2010).

O Professor de Filosofia utiliza um documento curricular ultrapassado. É justamente por esse motivo que ele não consegue enxergar correspondência entre o documento curricular e os livros didáticos, utilizando-se, inclusive, de um livro que não foi aprovado nem no PNLD de 2012, nem no de 2015.

A falta de atualização em relação ao documento curricular resulta numa prática alienada em relação ao ensino de Sociologia e se mostra anacrônica com relação aos próprios livros do PNLD. Não é nem possível afirmar se o professor é ou não autônomo, ou é mediador diante do livro didático, pois ele estava completamente alienado do debate curricular atual da disciplina de Sociologia no momento da pesquisa.

A Professora de Geografia apresenta um papel autônomo diante do livro, tendo como base para justificar isso o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Vestibular da Universidade

de Pernambuco (UPE), no sentido de orientar o que deve ser ensinado. Ela não se coloca como seguidista³ do livro, ao contrário, insere temas: a questão ambiental, e critica o livro que utiliza.

Porém, ao citar autores mais próximos da Geografia e da Educação Ambiental, como: Milton Santos, Ayoadne e Genebaldo Dias fica sugerido que a professora ao em vez de estar ministrando aulas de Sociologia, pode, na realidade, estar ministrando aulas de Geografia e Educação Ambiental, enriquecidas por autores dessas áreas, como se fossem aulas de Sociologia.

O Professor de História é claro ao afirmar que: “segue o livro didático, porque não é sociólogo”. Esse caso é um exemplo da desprofissionalização e alienação. Entenda-se professor desprofissionalizado como aquele que não exerce o papel de didatizador de saberes de acordo com o contexto em que se dá a dinâmica do ensino e da aprendizagem; essa tarefa acaba sendo ocupada, nesse caso, pelo livro didático. Ele, o professor, assumidamente, não se coloca como um mediador entre os livros e alunos, mas, ao contrário, é o livro didático, com uma centralidade exacerbada, o mediador entre ele e os alunos. Isso sugere uma aproximação com o tipo “professor como profissional técnico”, proposto por Contreras (2002).

Nesse caso, também é importante o papel que o professor dá ao ENEM e ao Vestibular da UPE, como sendo balizadores dos seus planejamentos, porém, se o professor segue fielmente o livro, como afirma, o ENEM e os vestibulares poucos determinam a sua prática pedagógica.

O Professor de Sociologia, ao afirmar que o grande número de aulas e os diferentes programas curriculares justificam o seguidismo ao livro, está, na realidade, denunciando que o contexto geral em que está inserido o impede de aprofundar a sua autonomia diante do livro.

Também, nesse caso, nota-se a citação do livro “Introdução à Sociologia” (SANTOS, 2010) como material importante de apoio, ele é colocado numa contraposição ao livro de “Sociologia para o Ensino Médio” (TOMAZI, 2013), demonstrando, nesse caso, certa contradição no discurso do professor, que, num primeiro momento, diz seguir um livro e, em outro momento, diz seguir outro livro, que ele não utiliza, sendo melhor que o utilizado frequentemente. O fato é que a crítica posta mostra autonomia, porém limitada, nesse caso, pelo contexto institucional, que o força a ter que ministrar muitas aulas.

³ Qualidade de quem segue ou é defensor incondicional de alguma ideia, teoria ou partido, sem nunca questionar ou fazer juízos de valor.

O que pode ser constatado é um baixo conhecimento em relação aos documentos curriculares, um apego a livros não adotados pelo PNLD e um aparente déficit de conhecimento teórico em relação às Ciências Sociais, principalmente, nos professores que não possuem formação na área.

As duas citações ao livro “Introdução à Sociologia”, de Pêrsio Santos (2010), podem ser justificadas pelo fato de que, até 2014, a Universidade de Pernambuco (UPE) realizava o seu vestibular tendo como lista de conteúdos do exame, na seção de Sociologia, boa parte deste livro. Dessa forma, os professores que citam o vestibular da UPE e o livro de Pêrsio Santos, como um balizador das práticas, estão praticando a sua autonomia diante do currículo e do livro, uma vez que estão adaptando o ensino ao contexto dos seus alunos.

A menção ao ENEM ou ao Vestibular da UPE, feitas pela professora de Geografia e o professor de História, como sendo uma demanda externa estranha aos livros didáticos carece de base, pois, principalmente em relação ao ENEM, afirmar isso significa dizer que os livros não estão em sintonia com o exame, quando, na verdade, para cada disciplina do Ensino Médio, tanto o ENEM, quanto o PNLD se guiam por documentos curriculares gerais, como as DCNEM, os PCN e as OCN. O próprio PNLD tem no ENEM um dos seus balizadores.

A dependência variada em relação ao livro didático e o desconhecimento em relação aos documentos curriculares que dão a base desses livros sugere indícios de seguidismo e não de autonomia em relação ao livro didático, ou seja, profissionais técnicos.

Talvez, a dependência variada em relação ao livro didático se relaciona, porém não se restringe, com a formação acadêmica divergente da disciplina de Sociologia. O desconhecimento das ideias curriculares que concebem o livro didático, que são os documentos curriculares, também corroboram para essa dependência dos professores em relação aos livros. Isso desprofissionaliza o professor e o torna alienado da sua real função, ao menos enquanto profissional reflexivo, que é a de didatizar os saberes, tanto os sugeridos ou prescritos nos documentos curriculares, como ou os postos nos livros didáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pressupostos teóricos usados, bem como os dados coletados, sugerem que o contexto em que os professores estão inseridos influencia diretamente a sua prática. A formação acadêmica dos docentes coloca-se como uma das partes do contexto em que se processa o ensino, embora não haja

uma relação automática entre a formação e autonomia do professor em relação ao livro didático. A graduação específica da área de Ciências Sociais colabora, como tendência, a dar ao professor uma margem de ação autônoma maior que os demais que não a possuem. Porém, não é um requisito sem o qual não é possível a autonomia de forma automática. Um professor com sólida formação em Ciências Sociais pode estar condicionado por limites institucionais que impeçam sua ação autônoma diante do livro didático, como no caso do sujeito “Professor de Sociologia” pesquisado.

Outrossim, para se atingir o professor reflexivo da tipologia proposta por Contreras (2002) só a formação acadêmica não parece ser suficiente. É preciso aprofundar a formação de maneira contínua, para que o professor venha a se tornar um sujeito ativo na sua prática didática. Só o conhecimento de como o saber transita da academia à escola é capaz disso. Tal competência pressupõe um sólido conhecimento acerca dos documentos curriculares de cada área e disciplina, algo que a pesquisa mostrou ser extremamente deficitário.

Os dados apresentados acerca da formação dos professores de Sociologia sugeriram uma predominância de professores sem autonomia diante dos livros didáticos ou com uma autonomia precária. O livro se agiganta diante do professor e passa a ser o mediador entre ele e o discente, o desprofissionalizando. Essa deficiência qualitativa, em especial no ensino da disciplina, não é detectada nos índices gerais que aferem a qualidade da educação, como o IDEB. Esse indicador, se mostra limitado e deficiente em detectar problemas em disciplinas que não sejam as de Matemática e de Português, únicas nas quais o exame se detém.

Problemas qualitativos em disciplinas como a Sociologia acabam sendo renegados pelo poder público, como número de professores desviados da sua formação específica e o fraco conhecimento curricular, fatores que sugerem potencialização de tendências de seguidismo em relação ao livro didático, professores como profissionais técnicos, falta de autonomia didática diante dos livros e dos currículos e conseqüentemente uma educação deficiente e alienada.

Fazem-se necessárias inovações no modelo de formação de professores, o fim do desvio de função dos docentes, formações continuadas no sentido de instrumentalizá-los na sua autonomia e novos métodos de aferir qualitativamente a educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- BEZERRA, Rafael Ginane e MEUCCI, Simone. Sociologia e Educação Básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 45, n. 1, 2014, p. 87-101. Disponível em: <<file:///C:/Users/marcelo/Downloads/2420-4257-1-PB.pdf>>. Acesso em agosto de 2015.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei 11684*, de 02 de junho de 2008. Brasília, 2008. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em 08 de agosto de 2015.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de educação básica. *Parecer CNE/ CEB 05/2001*. Brasília, 2011. Disponível em <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf>. Acesso em: 25 de junho de 2015.
- _____, 2015. *Instituto Nacional de pesquisas educacionais Anísio Teixeira*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>> Acesso em 25 jun 15.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, J. C et al. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MEUCCI, Simone. Pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia: balanço. In: *XVI Congresso Brasileiro de Sociologia*, 2013, salvador, 2013.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vigotsky- Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo. Editora Scipione, 1993.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo, uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artemed, 2000.
- SANTOS, Pérsio. *Introdução à Sociologia*. São Paulo: Editora Ática, 2010.
- SILVA, Aracelli G; LINS, Jorge; FERREIRA, Raquel. Perfil dos professores de sociologia das escolas públicas da rede estadual de ensino localizadas em Pernambuco. In: *I Encontro Estadual de Sociologia na Educação Básica da Paraíba*, 2013, Campina Grande, 2013.
- SILVA, Mônica. SIMÕES, Carlos. *O currículo do ensino médio, deus sujeitos e o desafio da formação integral*. Etapa I, Caderno III. Formação de professores do ensino médio. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/projetos/pactoNacional/docs/web_caderno_3.pdf>. Acesso em: dezembro de 2015.
- TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. *Ensinar sociologia: análise de recursos do ensino na escola média*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TOMAZI, Nelson Dácio. *Sociologia para o Ensino Médio*. São Paulo: Editora Saraiva, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Marie Jane Soares Carvalho, Breno Gonçalves Bragatti Neves, Rafaela da Silva Melo. *Cultiveduca*. Brasil no. BR512014001340-5, 18 mai. 2014, 25 jan. 2016. Disponível em: <<http://cultiveduca.ufrgs.br/>>. Acesso em setembro de 2018.

Recebido em: 19/04/2018

Aceito em: 20/08/2019

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

GALDINO, Marcelo Sales. A Autonomia na Mediação Didática de Professores de Sociologia do Ensino Médio diante dos Livros Didáticos. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. CABECS, v.3, n. 1, p.26-44, 2019.



O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO RECÔNCAVO DA BAHIA (CACHOEIRA, SÃO FÉLIX E MURITIBA) A PARTIR DO OLHAR DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Luis Flávio Reis Godinho¹
Luciméa Santos Lima²
Marcus Bernardes³

Resumo

O presente artigo traz resultados preliminares de um levantamento quantitativo dos estudantes de colégios públicos e privados das cidades de Cachoeira, São Félix e Muritiba. A pesquisa trata de questões pontuais e gerais sobre o Ensino de Ciências Sociais sob a ótica de alunos de escolas públicas e privadas. Foram realizadas entrevistas estruturadas, a partir da aplicação de questionários. Ressalta-se que é uma primeira inferência, portanto, constitui proposta pioneira acerca das relações entre estudantes da educação básica e o Ensino de Ciências Sociais na região do Recôncavo da Bahia. A análise quantitativa, bem como a geração dos dados e gráficos, foi construída a partir do uso conjunto de três *softwares livres*. Uma tabela com as variáveis do questionário foi criada com o auxílio do *LibreOffice Calc*. Feito isso, em seu formato de arquivo de extensão *xlsx*, a tabela foi importada para o *software RStudio*, interface utilizada a partir de outro programa chamado *R*. No *RStudio* foram gerados todos os gráficos, cálculos de porcentagem e recorrência de valores que nos auxiliaram na interpretação dos dados da pesquisa. O artigo faz uma breve revisão da trajetória das ciências sociais no ensino secundário brasileiro. Em seguida, no plano local, analisa a percepção dos estudantes de escolas públicas e privadas do Recôncavo Baiano em relação ao ensino de ciências sociais. Tais dados nos permitem indicar que a presença de professores formados na área de Ciências Sociais é fundamental para um maior interesse e satisfação nas aulas de Sociologia.

Palavras-Chave: Ensino de Ciências Sociais. Educação Básica. Avaliação de Ensino.

¹ Pós-Doutor em trabalho docente, desigualdades sociais e territoriais (PPGSA- IFCS-UFRJ). Professor Associado I do Curso de Ciências Sociais e do Mestrado em Educação do Campo, ambos da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: godinho@ufrb.edu.br

² Doutoranda em Estudos Étnicos e Africanos (UFBA). Graduação em andamento em Licenciatura em Ciências Sociais (UFRB). E-mail: mealimasantos@gmail.com

³ Mestre em Antropologia Social (UFG). Professor de Ciências Sociais no Centro Universitário UniFG, Membro do Laboratório de Ensino de Ciências Sociais (LABECS/UFRB) e Filiado à Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS). E-mail: marcusbernardes@outlook.com.br

THE TEACHING OF SOCIAL SCIENCES IN RECÔNCAVO DA BAHIA (CACHOEIRA, SÃO FÉLIX E MURITIBA) FROM THE LOOK OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract

This article presents preliminary results of a quantitative survey of students from public and private schools in the cities of Cachoeira, São Félix and Muritiba. The research deals with specific and general questions about Teaching of Social Sciences from the perspective of students from public and private schools. Structured interviews were carried out, from the application of questionnaires. It is worth mentioning that this is a first inference, therefore, it constitutes a pioneering proposal about the relations between students of basic education and the Teaching of Social Sciences in the region of the Recôncavo da Bahia. The quantitative analysis, as well as the generation of data and graphs, was constructed from the joint use of three free software. A table with the variables of the questionnaire was created with the aid of LibreOffice Calc. In this case, in its xlsx extension file format, the table was imported into the RStudio software, an interface used from another program called R. In RStudio all the graphs and calculations of percentage and recurrence of values were generated, which helped us interpretation of the research data. The article makes a brief review of the social sciences trajectory in Brazilian basic school. Then, at the local level, it analyzes the perception of students of public and private schools in the Recôncavo Baiano in relation to education of Social Sciences. These data allow us to indicate that the presence of teachers trained in the area of Social Sciences is fundamental to a greater interest and satisfaction in the classes of Sociology.

Keywords: Teaching of Social Sciences. Basic School. Teaching Assessment.

INTRODUÇÃO

O Recôncavo Baiano é um território de identidade com uma área formada por 19 municípios no Estado da Bahia a saber: Cabaceiras do Paraguaçu, Cachoeira, Castro Alves, Conceição do Almeida, Cruz das Almas, Dom Macedo Costa, Governador Mangabeira, Maragogipe, Muniz Ferreira, Muritiba, Nazaré, Santo Amaro, Santo Antônio de Jesus, São Felipe, São Félix, Salinas da Margarida, Sapeaçu, Saubara e Varzedo, possui área territorial de mais de 4,6 mil km², que corresponde a 7% da área do estado, tem fronteiras com os territórios: Metropolitano de Salvador, Litoral Norte e Agreste Baiano, Portal do Sertão, Piemonte do Paraguaçu e Vale do Jiquiriçá (BAHIA 2016). Além de conceito geográfico, é também uma categoria cultural, constituindo assim um território de identidade fundamental da população negra na Bahia. A pesquisa foi realizada a partir da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e abarcou as cidades de Cachoeira, São Félix e Muritiba. O Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), localizado na cidade histórica de Cachoeira abriga os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais. Assim a delimitação das cidades levou em conta o fator de proximidade com o

CAHL, cumprindo a função que a universidade tem de pensar o seu contexto.

A presente reflexão tem como objetivo compreender a percepção do ensino de Ciências Sociais nas escolas públicas e privadas das cidades já citadas, a partir do olhar dos estudantes. O ensino de Ciências Sociais nas escolas brasileiras tem enfrentado desafios de ordem institucional desde a sua primeira aparição nos currículos formais. Fato que não se apaziguou em nenhum momento da história da educação brasileira. A partir dessa problematização é possível identificar que a história da Sociologia no ensino secundário brasileiro está marcada por três períodos: Período de Institucionalização (1891-1941); Período de Ausência (1941-1981) e Período de Reinserção com rupturas (1981 – até os dias atuais) (SANTOS, 2004). É a partir da análise situacional do Brasil que nos debruçaremos sobre o Recôncavo Baiano a partir das percepções de discentes em suas relações com a Sociologia Escolar, abarcando as considerações dos estudantes acerca das aulas e ensino de Sociologia, a importância da disciplina em suas vidas e possíveis mudanças trazidas ao contato com o conhecimento sociológico.

O artigo faz uma breve revisão da trajetória das ciências sociais no ensino secundário brasileiro, de modo a situar o debate em torno das dificuldades de permanência da disciplina nas estruturas curriculares das escolas. Em seguida, no plano local, analisa a percepção dos estudantes de escolas públicas e privadas do Recôncavo Baiano em relação ao ensino. Tais dados nos permitem indicar que a presença de professores formados na área de Ciências Sociais é fundamental para um maior interesse e satisfação nas aulas de Sociologia. Segundo a pesquisa anual de 2017 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) sobre o Censo Escolar da Educação Básica, no ensino médio, a maior carência no indicador que se refere à formação docente está justamente em Sociologia, em que apenas 27,1% dos professores têm a formação necessária (BRASIL, 2018). No plano local da pesquisa em foco, as escolas públicas dos municípios de São Félix e Muritiba possuem professores licenciados em Ciências Sociais, enquanto as escolas pública e privada na cidade de Cachoeira têm seu corpo docente formado em outras áreas (Pedagogia e História, respectivamente).

1. A TRAJETÓRIA DA SOCIOLOGIA ESCOLAR NO BRASIL

A história da Sociologia Escolar no Brasil vem sendo marcada por questões éticas e políticas a respeito da institucionalização das Ciências Sociais no âmbito da educação básica. Apesar de recentemente marcada por retrocessos políticos, a política educacional brasileira é estruturada a partir da lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O artigo 36, §1º, inciso III⁴, indicava que o educando ao fim do ensino médio deve demonstrar domínio dos conhecimentos de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. O pensamento crítico, a autonomia intelectual e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos das disciplinas são aspectos também abordados (BRASIL, 1996). Entretanto, somente doze anos depois, a lei nº 11.684/08 inseriu a Sociologia como disciplina obrigatória do Ensino Médio. Tais conquistas estão abaladas pela Nova Reforma do Ensino Médio (lei nº 13.415/17) que retirou o caráter obrigatório da Sociologia⁵ alterando sutilmente para “estudos e práticas” a serem incluídos na Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017).

A história do Ensino de Sociologia no Brasil é marcada pela intermitência. Encontramos o início da sua inserção em cursos superiores e secundários no final do século XIX. Estudos recentes (BODART, 2019) apontam para a existência da Sociologia no Instituto Normal Superior (1890-1893) em Manaus. Na década de 1900, a Sociologia foi disciplina no Atheneu Sergipano e no Atheneu Paranaense (OLIVEIRA, 2014; BODART, 2019).

Segundo Meucci (2007) e Bodart (2019), o conhecimento sociológico surge no ensino brasileiro de forma geral sob as nomenclaturas de Sociologia e Moral, Noções de Economia Política e Direito Pátrio. Em 1891 a Sociologia ingressou formalmente no sistema de ensino brasileiro após a reforma educacional de Benjamin Constant então ministro da Instrução Pública⁶. Ocorrida no final do século XIX, esta reforma refere-se a mudanças no sistema educacional e se mostrou de caráter elitista e liberal, cujas determinações legais, ainda assim, foram importantes para organização dos conteúdos ministrados na educação básica, assim como a organização do método adotado no

⁴ Importante ressaltar que o referido inciso foi revogado com a aprovação da lei 11.684/08, que introduziu a obrigatoriedade de Sociologia no Ensino Médio. A lei 13.415/17 que trata da Reforma do Ensino Médio modificou novamente a estrutura desse artigo da lei.

⁵ Cabe informar que não só da Sociologia, como de todos os componentes curriculares, exceto Matemática e Língua Portuguesa.

⁶ Contudo, existiu apenas a sugestão da disciplina nesta reforma Benjamin Constant, não houve uma implementação efetiva.

processo ensino-aprendizagem (MEUCCI, 2007).

Entre o final dos anos 1920 e início dos 1930, a Sociologia tornou-se disciplina necessária para a formação geral de candidatos a bacharéis e professores do ensino primário. Em 1925 a Sociologia reapareceu nos currículos do ensino secundário impulsionada e novamente institucionalizada através da Reforma Rocha Vaz, que exigia que candidatos às vagas nas faculdades brasileiras dominassem o conteúdo da matéria sociológica: a disciplina tornou-se conhecimento avaliado nas provas da admissão para o ensino superior. Tal exigência, afirma Meucci (2007) fez com que entre 1926 e 1929, a Sociologia constasse na grade de disciplinas de nível secundário do Colégio Pedro II, instituição cujos programas e currículos eram base para os demais colégios secundários públicos ou privados do país.

A partir do ano de 1942 a situação do ensino de Sociologia no ensino secundário fica instável especialmente pela inconstância nos currículos escolares. Nos anos subsequentes, mesmo com as duas primeiras Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos anos de 1961 e 1971⁷, a Sociologia permanece como disciplina optativa ou facultativa nos currículos. Tomazi (2010) aponta que com o decorrer dos anos, os movimentos sociais e cientistas sociais lutam constantemente para a inclusão e permanência da disciplina também nas grades curriculares dos cursos básicos. Assim, as décadas de 1970 e 1980 são consideradas uma época de expansão de cursos de pós-graduação em Ciências Sociais.

Reinserida na grade curricular do Ensino Médio na década de 1990, em alguns Estados⁸, a Sociologia aparecia, segundo Santos (2002), levando em consideração os Parâmetros curriculares do Ensino Médio. A contribuição da disciplina tinha o objetivo de proporcionar ao educando um arcabouço teórico e metodológico, levando-o a interpretar criticamente as mudanças do mundo a sua volta.

O ensino de Sociologia enquanto objeto de estudo ou subcampo de pesquisa vem se expandindo nos programas de pós-graduações de Ciências Sociais no país, bem como em eventos, revistas especializadas e associações nos últimos anos. Este quadro pode ser entendido a partir da já citada lei 11.684/08 que ajudou a criar um ambiente favorável para a discussão política e a pesquisa sobre o ensino de Sociologia, além da inclusão da Sociologia nas ações do Programa de Bolsa de

⁷ Não existe consenso, principalmente na área de Educação, se a lei Jarbas Passarinho (1971) foi de fato uma LDB, já que não apresentou questões relativas à totalidade do sistema escolar.

⁸ Especialmente no Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Minas Gerais (MEUCCI, 2015).

Iniciação à Docência (PIBID) e no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (BODART, 2017b). Em 2018 surge uma nova política educacional que fortalece o ensino de Sociologia na educação básica: o Programa Residência Pedagógica, durante o Governo Temer.

No Brasil estão vivos os debates em torno do reconhecimento social e político da profissão de cientista social, bem como a necessidade de maiores reflexões sobre o ensino de Ciências Sociais no país, sobretudo, no que concerne às relações entre o conhecimento científico e o escolar das Ciências Sociais (MAÇAIRA; FRAGA, 2018). A fundação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), em 2012, é um grande passo neste sentido. Outros espaços fundamentais para estes debates que merecem ser citados é o Grupo de Trabalho de Ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (desde 2005) e o Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (desde 2009). A criação de Laboratórios de Ensino de Sociologia/Ciências Sociais em diversas universidades brasileiras configura práticas e espaços (quase territórios de pertença de licenciandos em Ciências Sociais) que propiciam o encurtamento das distâncias sociais entre as Universidades e as Escolas. Enriquecendo assim, numa reflexão direta a respeito do ensino, da pesquisa e da teoria social, a prática docente e, conseqüentemente, as relações entre educadores e educandos.

Marcados por inúmeras rupturas, os debates acerca da importância do ensino de Sociologia ressurgem em meio às reformas educacionais e são sempre questionados em sua importância e/ou valor na contribuição da formação dos educandos. Simone Meucci (2007) traça uma linha do tempo capaz de abarcar a história fundacional da Sociologia no Brasil, a partir do viés da institucionalização no campo educacional e o crescimento do mercado editorial ligada à educação. Os compêndios e os manuais de Sociologia foram os primeiros materiais produzidos no Brasil sobre a disciplina, ainda que, naquela época escritos por autores não especialistas.

O processo histórico envolvendo o ensino de Sociologia nas escolas, por um lado, pode indicar uma situação que perpassa as reformas e seus vieses políticos. Ademais, o ensino deste componente curricular, talvez mais do que em outros, está sempre cercado de polêmicas, cobranças e reivindicações. Sobre isso, Anne-Marie Chartier, nos diz:

Se as polêmicas em torno das definições contraditórias da leitura escolar puderam ser tão apaixonadas é porque, por detrás destas questões científicas, são as ações pedagógicas, as políticas educativas e culturais que são postas em causa a cada vez, através das prescrições oficiais, dos balanços, dos prognósticos, das propostas de prevenção, de terapia ou de reforma (CHATIER, 1993, p. 19).

Por outro lado, existem perspectivas que abordam que mesmo em períodos ditatoriais, houve um processo de expansão em pesquisa e ensino nas áreas das Ciências Sociais. Esta reflexão é abordada nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, na parte específica de *Conhecimentos de Sociologia*, em que os casos recentes das intermitências da Sociologia Escolar “se prende mais a tensões ou escaramuças pedagógico-administrativas que propriamente a algum conteúdo ideológico mais explícito” (BRASIL, 2006, p. 105). Talvez seja um argumento válido naquele momento em que as constantes lutas sociais acabaram por introduzir a obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio em 2008. Entretanto, mais de dez anos depois, carecemos de uma maior análise sobre os significados e repercussões do novo texto da lei federal que retira esta obrigatoriedade, realocada agora enquanto “estudos e práticas”.

Ao que cabe às limitações deste artigo e do levantamento preliminar sobre a ótica discente acerca do Ensino de Ciências Sociais no Recôncavo Baiano, não perdemos de vista as dimensões globais dos processos, porém as análises em aspectos mais regionalizados, instituídas a partir de lugares circunscritos, configuram a possibilidade de demonstrar outras variáveis para compreender como se dão as relações sociais no “chão da escola”. Qual o olhar do estudante diante das possibilidades educativas que a Sociologia Escolar pode oferecer?

Nos municípios do Recôncavo da Bahia, formar-se em Licenciatura em Ciências Sociais é uma possibilidade recentíssima, uma vez que na Bahia até o ano de 2009 existia apenas um curso de Licenciatura em Ciências Sociais. O curso da Universidade Federal da Bahia, criado em 1935, na capital do estado, que dista 115 km de Cachoeira (120 km de São Félix e 130 km de Muritiba). O segundo foi criado em 2009 na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), na cidade de Ilhéus. O terceiro na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), na cidade de Salvador, em 2012. O curso da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em 2013 e o da UFRB, em 2015. Por último as licenciaturas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e o da Fundação Universidade do Vale do São Francisco, no ano de 2016.

Apenas para constituirmos um panorama, a Bahia conforme o Censo Escolar de 2012 possui minguados 5% de professores adequadamente formados em Ciências Sociais atuando nas escolas básicas públicas e privadas. Existem mais profissionais de Química no quadro de docentes de Sociologia nas escolas públicas do que formados em Sociologia (BRASIL, 2012).

No caso da Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB, este curso foi instituído com sua

primeira turma de 15 alunos em junho de 2015⁹. O corpo docente é composto por 7 professores licenciados e 14 bacharéis, vinte com doutorado. A evasão inicial atingiu 2/3 dos matriculados, sendo reduzida na atualidade para zero. Contribuíram para essa redução drástica da evasão a consolidação de programas de Assistência Estudantil mediante o PIBID e o Residência Pedagógica, além de bolsas do Programa de Permanência Qualificada da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Assuntos Estudantis (Propaae), Programa de Educação Tutorial (PET), Bolsas Monitoria, Programa de Bolsas de Iniciação Científica e, por fim, Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX).

Ademais, criamos um território de pertença para o curso, qual seja: O Laboratório de Ensino de Ciências Sociais (LABECS), espaço em que ocorrem processos formativos vinculados ao Ensino de Ciências Sociais, biblioteca com acervo especializado de Ensino de Ciências Sociais e Sociologia da Educação, DVDOTECA, espaço de exibição de obras de arte, para exibição fílmica e fotografias, aulas da licenciatura e reuniões dos programas institucionalizados.

Por fim, nosso currículo contempla 3.200 horas com destaque para os componentes laboratoriais de Pesquisa, Ensino e Extensão em Cultura e Meio Ambiente, Democracia, Direitos e Socialização, Trabalho e Desigualdades Sociais, Leitura de Realidade Social e Estudos étnico-raciais, totalizando 425 horas, assim como, nossa dimensão de estágios distribuídos em: estágio de observação do cotidiano escolar, elaboração de projeto de imersão/intervenção na Escola e a regência, perfazendo 408 horas¹⁰.

2. O OLHAR DISCENTE SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Trata-se de uma pesquisa exploratória que preliminarmente faz um levantamento quantitativo dos estudantes de colégios públicos e privados das cidades de Cachoeira, São Félix e Muritiba. A pesquisa trata de questões pontuais e gerais sobre o Ensino de Ciências Sociais. Foram realizadas entrevistas estruturadas, a partir da aplicação de questionários para os estudantes. O conteúdo do questionário, além de aspectos de identificação geral (Gênero, Idade, Autodeclaração Étnico-Racial), traz também questões relativas a considerações sobre o ensino, a importância da

⁹ Sobre mais detalhes da Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB quanto aos processos de formação e prática na pesquisa, ensino e extensão, ver Durães (2018).

¹⁰ Ressalte-se que até julho de 2019 formamos apenas 4 estudantes em Licenciatura em Ciências Sociais pela UFRB

Sociologia na vida dos discentes e possíveis mudanças trazidas no cotidiano do estudante após o contato com a Sociologia. A pesquisa foi realizada somente com estudantes do 2º e 3º ano do Ensino Médio. Como o período de aplicação dos questionários ocorreu nos primeiros meses de 2018, os estudantes do 1º ano ainda não tinham tido contato com a disciplina. Em valores totais, a pesquisa contemplou as seguintes escolas (três públicas e uma privada, respectivamente) e quantidade de estudantes:

- Colégio Estadual João Batista Pereira Fraga (Muritiba)

22 estudantes (2º ano do Ensino Médio)

41 estudantes (3º ano do Ensino Médio)

Total: 63 estudantes

- Colégio Estadual de Cachoeira (Cachoeira)

16 estudantes (2º ano do Ensino Médio)

10 estudantes (3º ano do Ensino Médio)

Total: 26 estudantes

- Colégio Estadual Rômulo Galvão (São Félix)

25 estudantes (2º ano do Ensino Médio)

17 estudantes (3º ano do Ensino Médio)

Total: 42 estudantes

- Colégio Simonton (Cachoeira)

15 estudantes (2º ano do Ensino Médio)

6 estudantes (3º ano do Ensino Médio)

Total: 21 estudantes

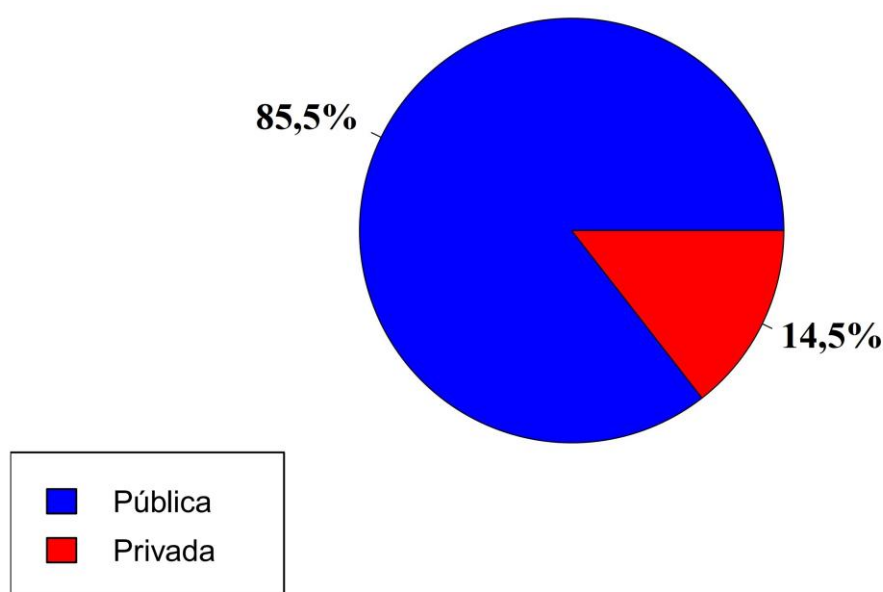
Dessa forma foram aplicados 152 questionários. A análise quantitativa, bem como a geração dos dados e gráficos, foi construída a partir do uso conjunto de três *softwares livres*. Uma tabela com as variáveis do questionário foi criada com o auxílio do *LibreOffice Calc*. Feito isso, em seu formato de arquivo de extensão *xlsx*, a tabela foi importada para o *software RStudio*, interface utilizada a partir de outro programa chamado *R*. No *RStudio* foram gerados todos os gráficos e cálculos de porcentagem e recorrência de valores que nos auxiliaram na interpretação dos dados da pesquisa.

A pesquisa foi construída a partir de muitas mãos, contando com equipe diversificada de

estudantes da licenciatura em Ciências Sociais da UFRB, professores, mestres e doutorandos¹¹. É uma primeira investigação que visa contribuir para ulteriores pesquisas acerca do Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica do Recôncavo Baiano, pensadas a partir do Laboratório de Ensino de Ciências Sociais (LABECS/UFRB) e do componente curricular Ensino de Ciências Sociais no Brasil.

A pesquisa contemplou como grupo majoritário, em virtude da própria realidade dos municípios, os estudantes da rede pública de ensino. É comum que as elites econômicas das cidades de Cachoeira, São Félix e Muritiba tenham a prática de que seus filhos estudem em escolas particulares de outras cidades, como Feira de Santana e Cruz das Almas. Dessa forma mais de 85,5% do nosso grupo amostral de estudantes são da rede pública. Importante também ressaltar que 49,4% dos estudantes são provenientes do 3º ano do Ensino Médio e 50,6% do 2º ano do Ensino Médio.

Gráfico 1 – Tipo de Rede de Ensino nos municípios de Cachoeira, São Félix e Muritiba, 2018



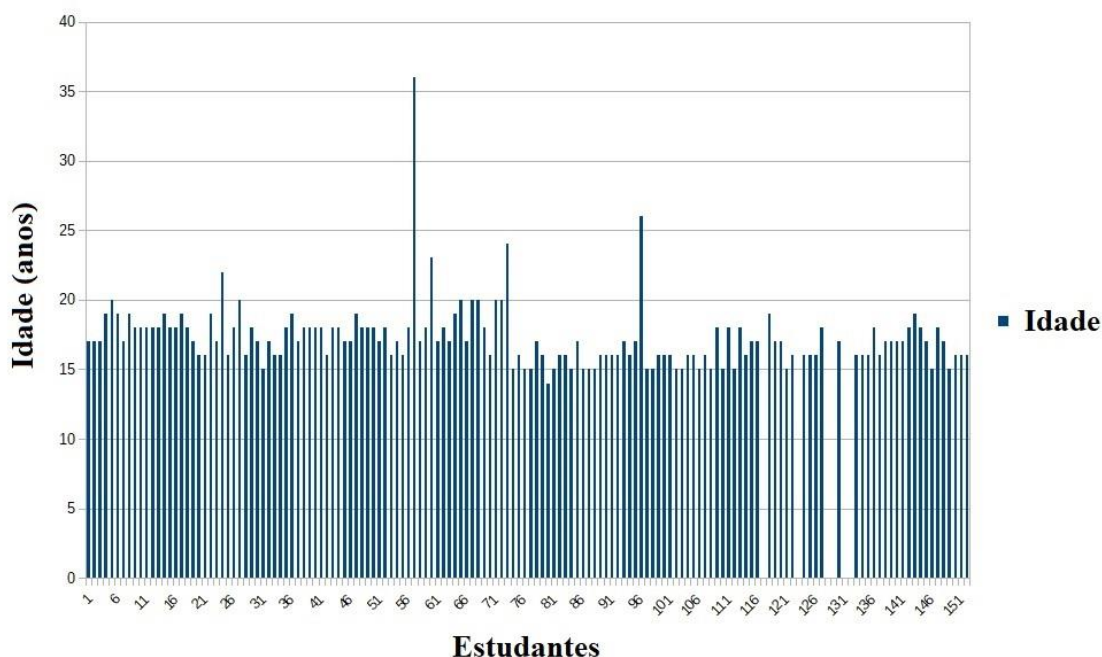
Fonte: Elaboração própria (2018)

Entre os estudantes da rede privada existe pouca variação de idade. Todos com 16 ou 17 anos em relação aos segundo e terceiro ano do Ensino Médio. Neste mesmo período da rede pública

¹¹Foram responsáveis pela aplicação do questionário os seguintes estudantes da Licenciatura em Ciências Sociais da UFRB: Priscila Barbosa, Jocielle Medeiros, Edecarlos do Rosário, Marlene Santos, Débora Santos, Luciana Limeira, Guilherme Santana, Miriam Santana do Rosário e Josias de Souza.

existe uma maior variação entre 15 e 36 anos, sendo a idade mais recorrente a de 18 anos, número que equivale a moda, ou seja, o valor que ocorre com maior frequência. As três idades mais frequentes de forma geral, em relação ao segundo e terceiro ano do ensino médio, são 16, 17 e 18 anos.

Gráfico 2 – Faixa etária dos estudantes nas escolas em Cachoeira, São Félix e Muritiba, 2018



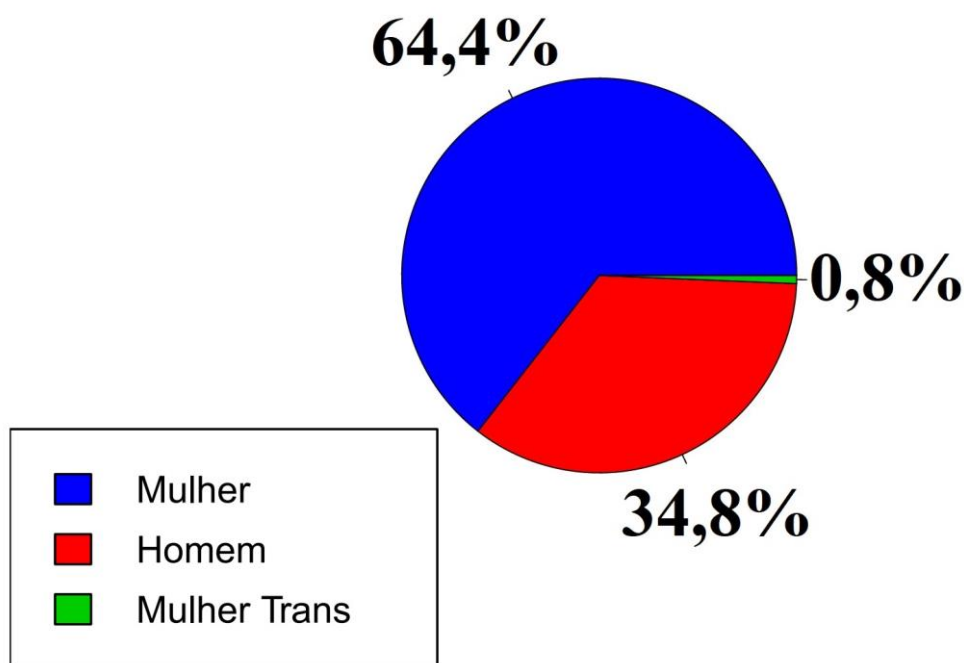
Fonte:Elaboração própria (2018)

Embora o Gráfico de Idade apresente certa regularidade, destacamos que as principais variâncias que existem são provenientes da rede pública. No Brasil, existe uma diferenciação social em relação aos espaços ocupados na educação. As classes mais ricas educam seus filhos na rede privada e as classes mais pobres, na rede pública. Esta assertiva se refere diretamente à educação básica. Ao longo dos anos a escola pública sofre um processo de descaso político em sua gestão. Dessa forma, nos deparamos com estruturas físicas comprometidas, a falta de manutenção nos ambientes escolares, o desprestígio social e econômico da profissão docente, o excesso de carga horária de trabalho e uma educação que não leva em consideração a realidade do educando, etc. A soma destes fatores contribui para um quadro maior de repetência, desinteresse pelos estudos e evasão. Fora os grupos familiares que muitas vezes encontram-se em condições precárias,

tangenciados pela fome. Assim os estudantes são obrigados a trabalhar, reduzindo ainda mais o tempo de estudo. Segundo os dados do INEP, a “idade escolar errada” ocorre tanto pela reprovação quanto pela alta taxa de abandono escolar, principalmente após o ensino fundamental (BRASIL, 2018).

Utilizamos como critérios de identificação de gênero uma abrangência maior do que a “clássica” dicotomia Homem/Mulher, dando espaço para a transgeneridade e outras formas de classificação da identidade de gênero. A maioria (64,4%) se identificou com o gênero “Mulher” e 0,8% como “Mulher Trans”. Os outros 34,8% se identificaram como “Homem”.

Gráfico 3 – Identificação de Gênero dos estudantes das escolas em Cachoeira, São Félix e Muritiba, 2018

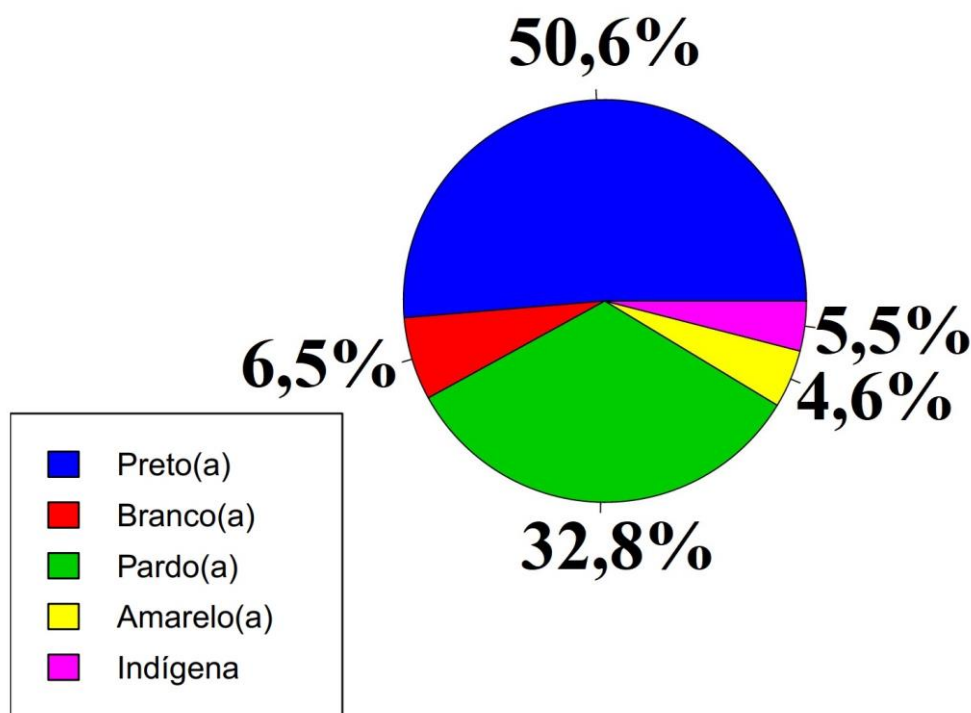


Fonte: Elaboração própria (2018)

O recôncavo baiano é (re)conhecido como um território de população majoritária negra. Com cidades que foram criadas no período colonial, sua história se entrelaça com as lutas pela independência e também pela resistência negra em seus diversos quilombos. Em relação a auto declaração étnico-racial, a maioria (50,6%) se declarou preto(a). Sendo que 32,8% se declarou pardo(a). Em virtude do racismo extremamente presente e sentido em todo o território nacional é muito comum pessoas pretas e negras se identificarem como pardas. É o chamado “desvio existencial” tão bem caracterizado por Guerreiro Ramos (1954) que consiste na escolha das

categorias estéticas (que são sociais) alheias ao povo negro pelos valores e critérios europeus/brancos de vida e beleza. O processo de europeização do mundo abala as realidades e critérios locais. Neste sentido, teríamos um número bem mais expressivo de estudantes negros. Temos ainda as auto declarações de branco(a) (6,5%), amarelo(a) (4,6%) e indígena (5,5%).

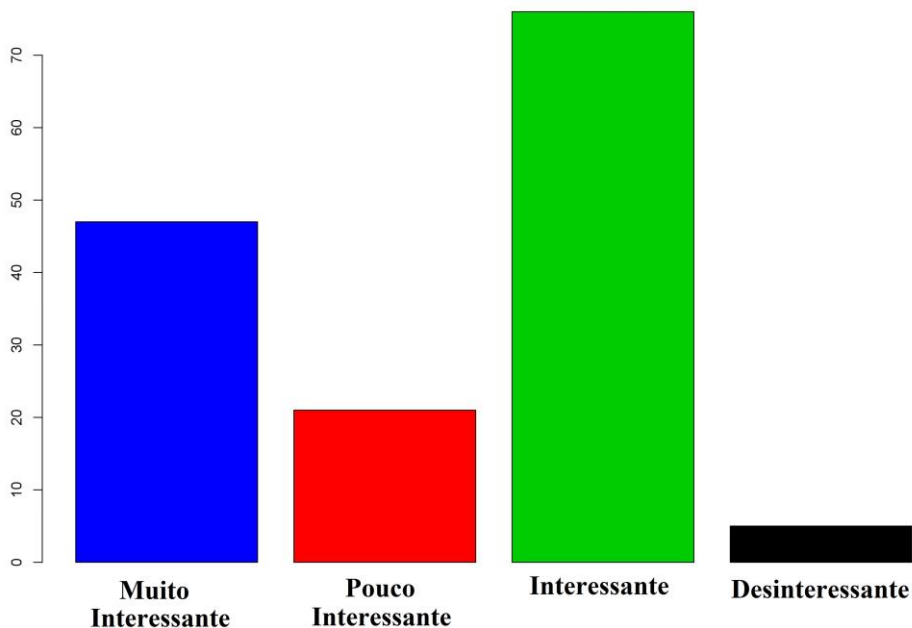
Gráfico 4 – Auto declaração étnico-racial de estudantes das escolas em Cachoeira, São Félix e Muritiba, 2018



Fonte: Elaboração própria (2018)

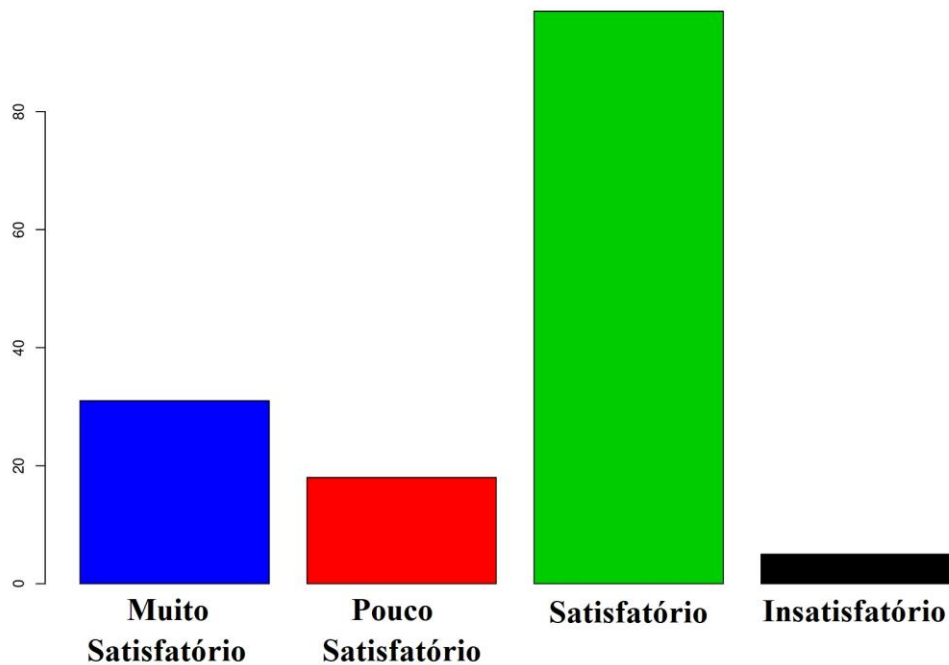
A partir deste perfil dos estudantes analisaremos as suas percepções sobre o ensino de Sociologia em suas respectivas escolas. Três pares de gráficos nos ajudarão a compreender os aspectos gerais que a Sociologia Escolar representa na vida dos discentes.

Gráfico 5 – Variável “Aulas de Sociologia” nas escolas em Cachoeira, São Félix e Muritiba, 2018



Fonte: Elaboração própria (2018)

Gráfico 6 – Variável “Ensino de Sociologia” nas escolas em Cachoeira, São Félix e Muritiba, 2018

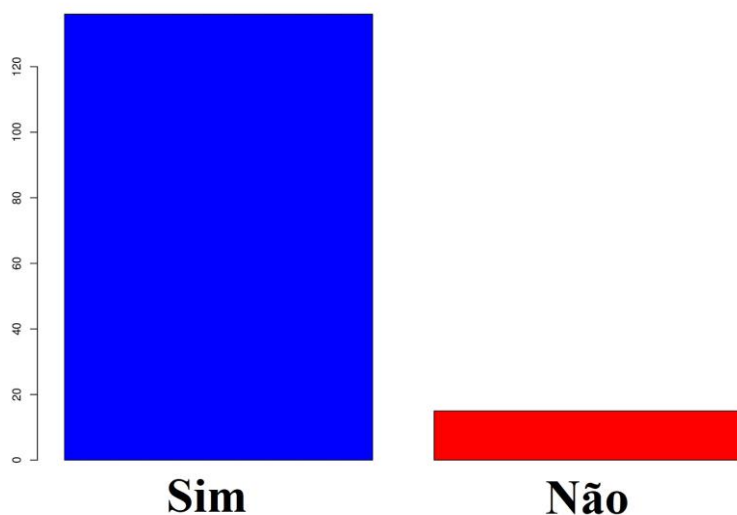


Fonte: Elaboração própria (2018)

O primeiro par refere-se às “Aulas de Sociologia” e o “Ensino de Sociologia”. As “Aulas de Sociologia” é uma variável que tem uma relação direta com a visão dos estudantes sobre o momento

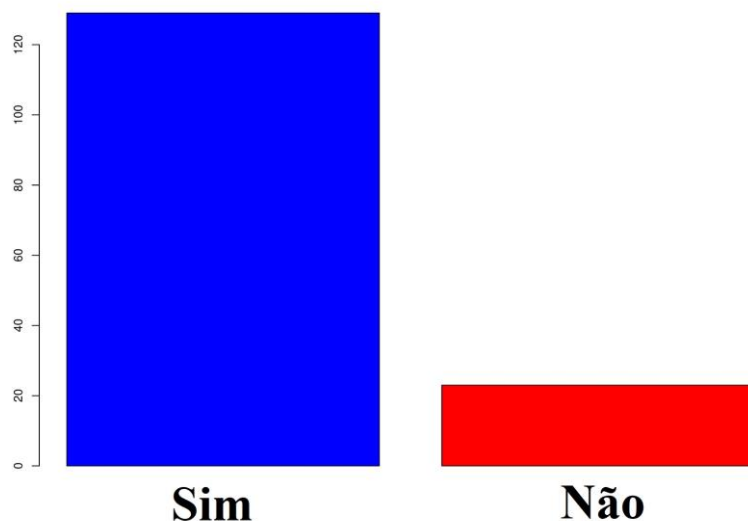
da aula. Dessa forma, em uma escala que vai de “Desinteressante” até “Muito Interessante” a maioria considera as aulas “Interessantes”. Um número significativo considera “Muito Interessante”, embora venha acompanhado da alternativa “Pouco Interessante”. Já a variável “Ensino de Sociologia” refere-se à forma como a disciplina é ensinada. Mais uma vez a grande maioria considera as formas de abordagens de ensino “Satisfatórias”. Alguns estudantes da rede privada, no quesito sobre a forma como a disciplina é ensinada, mesmo não tendo esta opção, escreveram que é reservado muito pouco tempo para as aulas de Sociologia. Nota-se uma defasagem, neste sentido, referente à carga horária disponibilizada pela escola em relação à Sociologia.

Gráfico 7 – Variável “Importância da Sociologia” nas escolas em Cachoeira, São Félix e Muritiba, 2018



Fonte: Elaboração própria (2018)

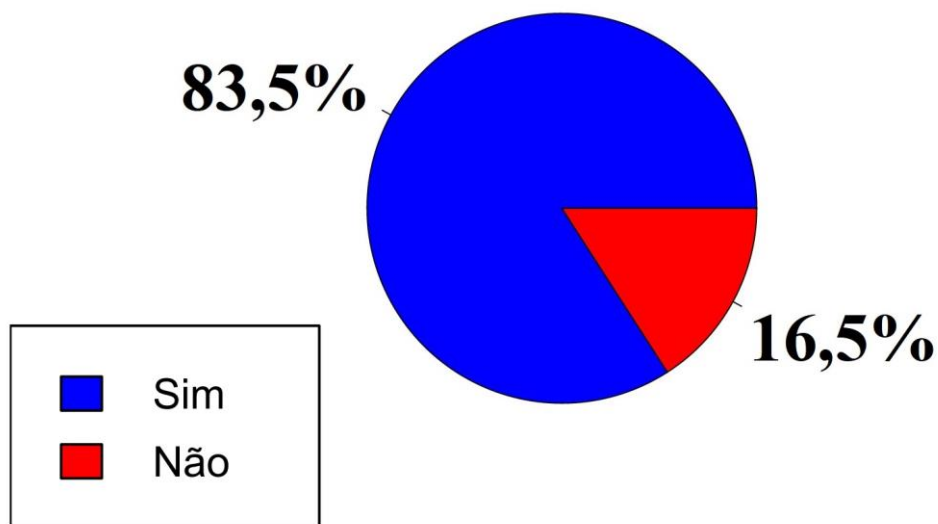
Gráfico 8 – Variável “Sociologia e Futuro” nas escolas em Cachoeira, São Félix e Muritiba, 2018



Fonte: Elaboração própria (2018)

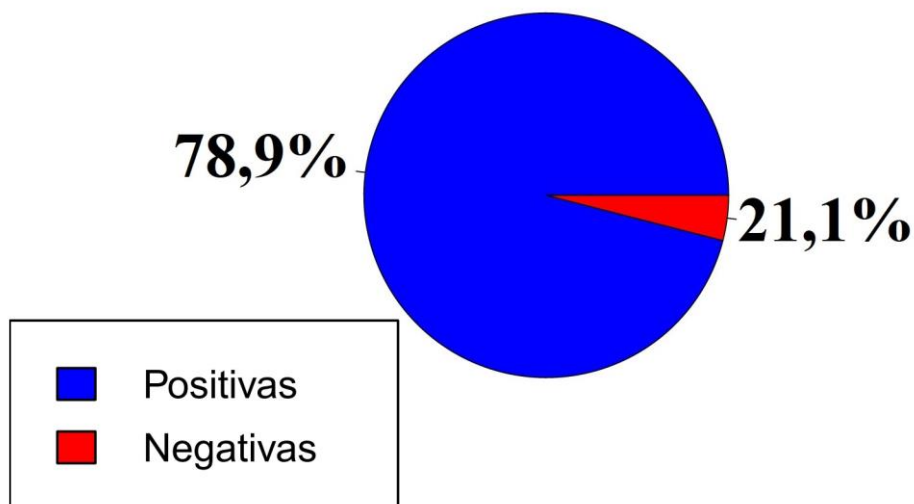
O segundo par refere-se a duas problemáticas. Primeiro à percepção de que a Sociologia teria alguma importância na vida do estudante, ou seja, se ao longo dos estudos a disciplina trouxe elementos informativos importantes e, no segundo gráfico, a pergunta tem relação direta entre o estudo da Sociologia e os projetos futuros dos discentes (seja de estudo ou trabalho). Em valores absolutos 136 estudantes consideram a Sociologia importante para a vida e 15 não consideram importante, 1 pessoa não respondeu. Sobre a importância da Sociologia no futuro dos estudantes, 129 consideram como um conhecimento importante para projetos futuros, enquanto 23 não. É curioso que em relação ao primeiro gráfico o número de estudantes que consideram a Sociologia como importante no futuro diminuiu. Será que existe uma relação demasiada acadêmica no conhecimento sociológico? Dito de outra forma: se o estudante ao pensar estritamente o futuro enquanto a projeção de um trabalho assalariado, sem a necessidade de prolongar os estudos no ensino superior, a Sociologia deixa de ser uma ferramenta de análise importante para este indivíduo? Tais limites são impostos a uma pesquisa quantitativa, sendo necessárias futuras investigações que contemplem outros espectros da subjetividade discente.

Gráfico 9 – Variável “Sociologia e Mudanças no Cotidiano” nas escolas em Cachoeira, São Félix e Muritiba, 2018



Fonte: Elaboração própria (2018)

Gráfico 10 – Variável “Valoração das Mudanças” nas escolas em Cachoeira, São Félix e Muritiba, 2018



Fonte: Elaboração própria (2018)

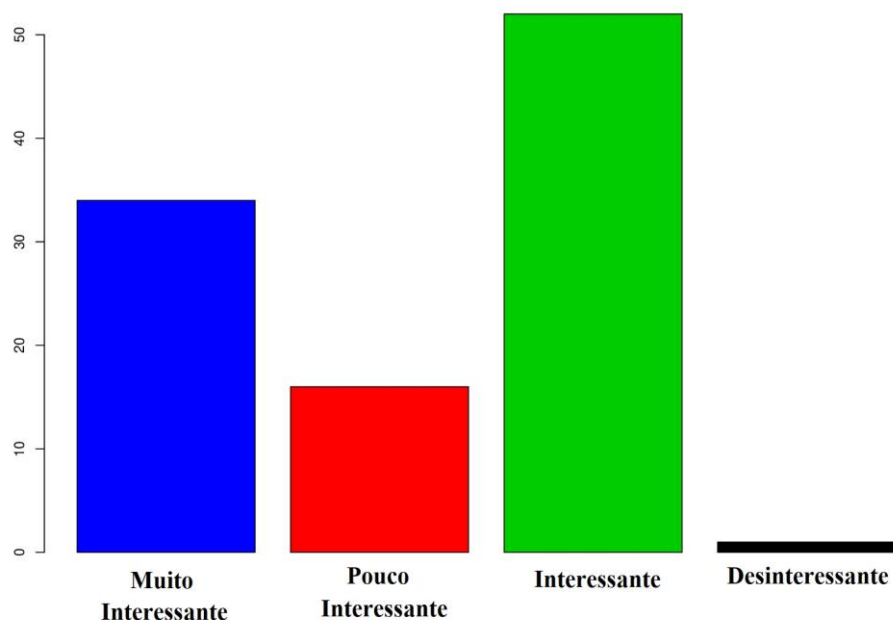
O terceiro par de gráficos refere-se às mudanças trazidas pelo conhecimento sociológico no cotidiano do estudante e se tais mudanças, quando existirem, são consideradas positivas ou negativas. 83,5% dos estudantes consideraram que houve mudanças na forma como eles enxergam

as questões sociais, políticas, econômicas, familiares e culturais depois do estudo da Sociologia. Contudo, 21,1% dos estudantes consideraram as mudanças negativas, sendo para maioria (78,9%) mudanças positivas.

Dessa forma é fundamental evidenciar as diferenças do ensino de Sociologia nas escolas privadas e públicas. No ambiente privado o ensino é adequado para uma formação acadêmica que ajudará os alunos a passarem em provas. Muito em virtude disso existem reclamações dos estudantes quanto a pouca carga horária destinada à Sociologia. Cada vez é mais presente nas questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) referências às ciências sociais. Já nas escolas públicas a disciplina é pensada no currículo e em seu planejamento político-pedagógico como uma ferramenta na construção da cidadania e de intervenção social, porém muitos estudantes não internalizam tais possibilidades por uma série de razões estruturais: precariedade das escolas, falta de metodologias de ensino que dialogam com o discente, falta de formação adequada dos professores, entre outros.

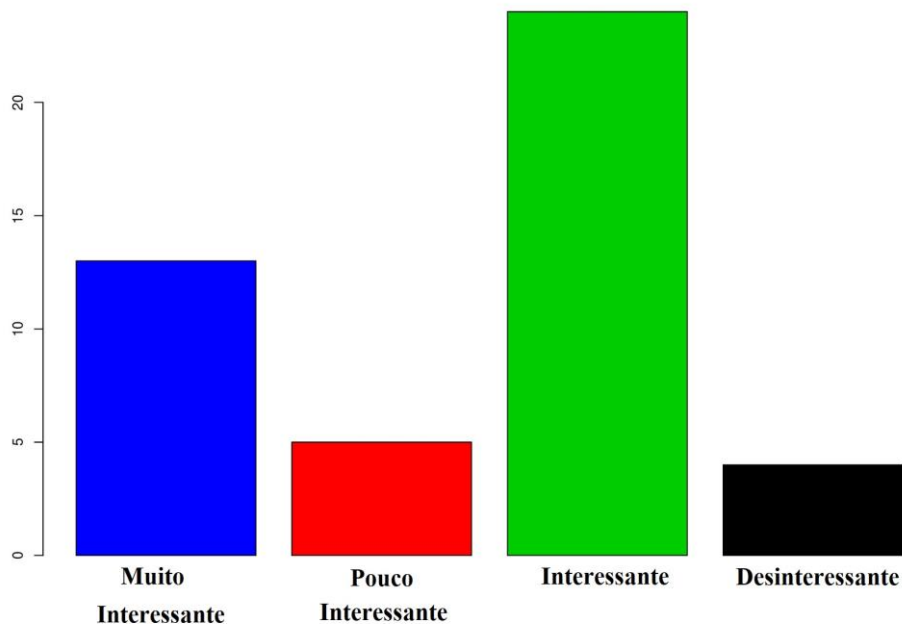
Neste sentido dois pares de gráficos nos ajudarão a compreender nuances que, analisadas de forma geral, não podemos captar. Estas nuances se referem as diferenciações quanto à formação dos professores.

Gráfico 11 – Aulas de Sociologia em escolas (Cachoeira, São Félix e Muritiba) com professores formados em Ciências Sociais, 2018



Fonte: Elaboração própria (2018)

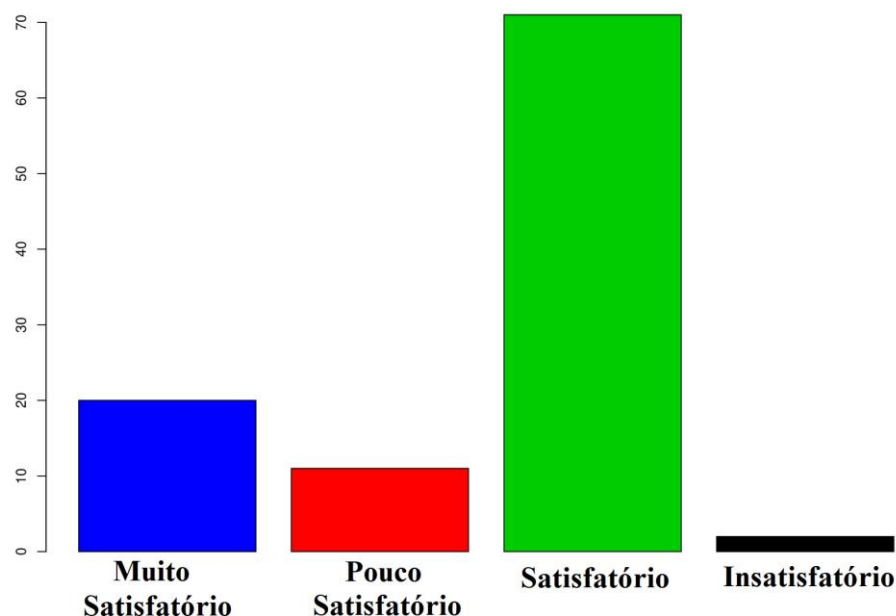
Gráfico 12 – Aulas de Sociologia em escolas (Cachoeira, São Félix e Muritiba) sem professores formados em Ciências Sociais, 2018



Fonte: Elaboração própria (2018)

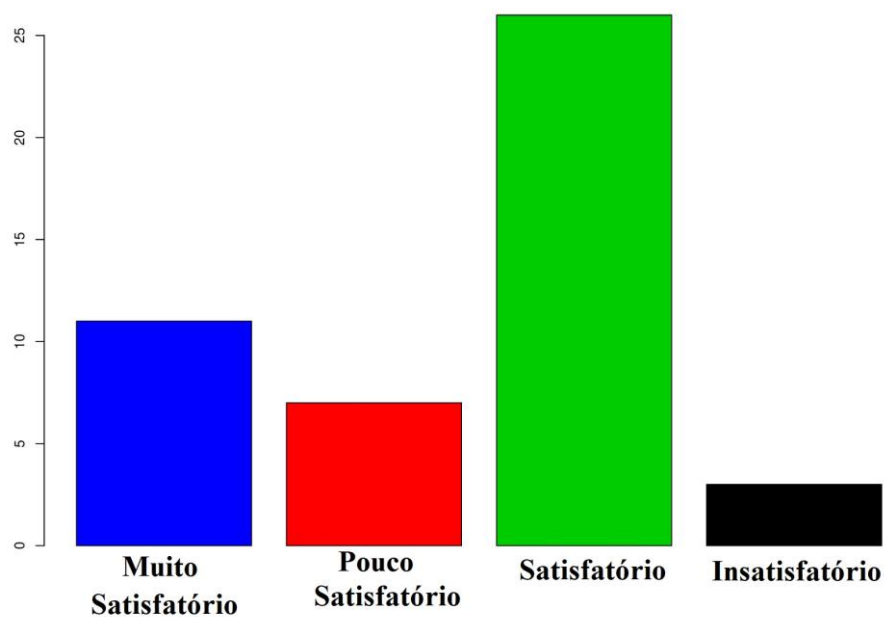
No primeiro par referente as “Aulas de Sociologia”, embora seja constante as avaliações como “Interessantes”, os extremos de ambos os gráficos nos revelam dados importantes. Nas escolas sem professores formados na área de Ciências Sociais quando comparados com o outro gráfico, notamos uma considerável acentuação no quesito “Desinteressante”. No outro extremo também vemos o decréscimo da alternativa “Muito Interessante”. Podemos observar no gráfico 13 esta mesma tendência.

Gráfico 13 – Ensino de Sociologia em escolas (Cachoeira, São Félix e Muritiba) com professores formados em Ciências Sociais, 2018



Fonte: Elaboração própria (2018)

Gráfico 14 – Ensino de Sociologia em escolas (Cachoeira, São Félix e Muritiba) sem professores formados em Ciências Sociais, 2018



Fonte: Elaboração própria (2018)

Novamente percebemos alguns elementos constantes, porém um gradativo aumento nos quesitos “Insatisfatório” e “Pouco Satisfatório” para as escolas sem professores formados na área. Dessa forma é importante a condição de professores licenciados em Ciências Sociais para aumentar os índices de satisfação e interesses dos estudantes em relação à disciplina. Os estudos sobre a expectativa em torno do professor relacionada ao desempenho dos estudantes possui uma vasta literatura científica que não cabe aqui aprofundar. Contudo, é importante ressaltar que a perspectiva adotada no presente trabalho não é a de imputar apenas ao professor a centralidade do interesse do estudante, porém as expectativas sobre o mesmo é uma variável importante (RASCHE; KUDE, 1986).

Ao refletir sobre a atividade docente é importante estabelecer pontes analíticas entre o ambiente acadêmico e o ambiente escolar. Estas dimensões parecem ser ainda mais significativas nas Ciências Sociais em virtude dos pesos sociais e da construção de uma figura ideal da profissão mais ligada à academia do que ao ensino da educação básica. A oposição Bacharelado/Licenciatura que se encontra estruturada nas universidades brasileiras é espelhada em outras dicotomias, a nosso ver, extremamente prejudiciais para as Ciências Sociais no Brasil, tais como: pesquisa e ensino, universidade e escola. São pares que devem ser integrados e não opostos, tal como defende Amaury Moraes que aborda a necessidade de “superação do modelo atual de formação do professor de Sociologia, com integração efetiva entre bacharelado e licenciatura” (MORAES, 2003, p. 13).

Célia Caregnato e Victoria Cordeiro (2014) destacam três tópicos ou eixos de pensamento fundamentais para compreender as relações entre a produção do conhecimento acadêmico e a disciplina de Sociologia na escola. O primeiro tópico é *Desafios da atuação profissional para graduados em Ciências Sociais*. Esta atuação profissional é caracterizada como diversa: universidades, empresas privadas, magistério, consultoria em pesquisa, funcionalismo público e organizações não governamentais. Ainda neste tópico é destacado o processo de diferenciação entre o bacharelado e a licenciatura, ocorrendo uma preponderância do primeiro em relação ao segundo, gerando assim duas problemáticas: uma hierarquização, na medida que o profissional ideal considerado está na Academia e uma acentuada desvalorização do ensino como atividade profissional.

Destarte é um desafio à categoria de cientista social manter a qualidade de uma formação abrangente (conjugando o bacharelado e a licenciatura). Em relação a desvalorização da docência enquanto profissão, é necessária a figura do professor pesquisador em todos os âmbitos de ensino e

não apenas no ensino superior. A percepção de que existe uma relação dialética entre ensino e pesquisa ajudaria a desfazer o peso social que existe na pesquisa em detrimento do ensino.

O segundo tópico é *Relações entre Disciplina Científica e Disciplina Escolar*. Existe uma precária comunicação entre o campo científico e o campo pedagógico. Conforme abordam as autoras:

De fato parece haver aí uma evidência de que existe certo distanciamento entre o meio acadêmico e o meio escolar no que tange à produção de pesquisa e de ensino de Sociologia. Trabalhamos com a hipótese de que docentes locados em institutos universitários dedicados à pesquisa e ao ensino de Ciências Sociais não entenderam como produtiva a pesquisa sobre o ensino de sua ciência em outros ambientes que não o seu, o acadêmico (CAREGNATO; CORDEIRO, 2014, p. 48).

Em relação a este processo de desvalorização da educação como objeto de estudo para os cientistas sociais, acrescenta-se a fragmentação institucional das Faculdades de Educação, o que gerou um conhecimento educacional apartado das outras ciências, como já demonstrado por Cunha (1992). Além disso, importante ressaltar outra dimensão apontada por Anita Handfas:

Temos que considerar também fatores sociais e históricos que condicionaram o processo de escolarização no Brasil, em particular o papel do professor que ao longo de todo esse processo tem gozado de pouco prestígio social, fenômeno que se limita pela ideologia da apartação entre aqueles que pensam e aqueles que se limitam a estudar. (HANDFAS, 2011, p. 389).

O terceiro e último tópico é a *Disciplina de Sociologia na Ótica dos Atores da Escola*. É fundamental atentar para as representações sociais de professores e estudantes. É neste sentido que esta pesquisa se interessa pelo olhar discente acerca do ensino de Ciências Sociais na Educação Básica.

Nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, as contribuições da Sociologia que vai além da formação do sujeito crítico, são os princípios da desnaturalização e do estranhamento (BRASIL, 2006). O que envolve, portanto, tradução e recortes entre a ciência Sociologia e a disciplina Sociologia. O professor aparece enquanto um mediador pedagógico, ou seja, aquele que faz a mediação entre o sujeito e o mundo. O ensino de Sociologia no ensino médio envolve um trabalho pedagógico – como informa Anita Handfas em entrevista – de

tradução do conhecimento científico das ciências sociais para o conhecimento escolar, faz chegar o conhecimento sociológico a milhões de estudantes do ensino médio. Penso que isso não é pouco e deveria ser seriamente considerado pela comunidade científica das ciências sociais (BODART, 2017a, p. 417).

Permanece ainda um desafio: a falta de um corpus consensualmente definido em relações

aos conteúdos abordados nas escolas. Esta problemática, entre outros fatores, decorre de duas questões, uma histórica e outra de caráter organizacional político, respectivamente: a intermitência da presença da Sociologia no ensino médio e a falta de constituição de uma comunidade de professores (BRASIL, 2006). Este último quadro vem mudando a partir da criação da já citada ABECS, em conjunto com suas expressões regionais em diversos estados brasileiros, além do Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), periódicos específicos sobre Sociologia Escolar, entre outros.

Estas iniciativas que contribuem para a consolidação de conteúdos programáticos e materiais didáticos para a Sociologia Escolar se coadunam com a recomendação proposta por Amaury Moraes em 2003 sobre o “reconhecimento pela comunidade de cientistas sociais de uma área de pesquisa em Ensino de Sociologia, com espaço para debates e divulgação de pesquisas nos seus fóruns e para publicação em sua imprensa periódica” (MORAES, 2003, p. 13).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da escola como um espaço social e o ensino de Sociologia na educação brasileira, mesmo em sua intermitência, nos remete a discutir as transformações que este ensino adquiriu ao longo das décadas. De valorização enquanto capital cultural na formação das elites a um instrumento de possibilidade de mudança social nas escolas públicas.

A reflexão científica sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica, o lugar das ciências sociais nos currículos escolares obrigatórios/optativos, o papel da chamada Sociologia Escolar na formação crítica dos sujeitos são temas que tem sido evidenciado cada vez mais em pesquisas nas universidades. Vivemos um período de disputas e restrições, mas também de importantes avanços no campo de pesquisa em torno do Ensino de Sociologia. As demandas políticas contemporâneas nos mais diversos países conclamam a necessidade de discutir sobre a pluralidade cultural humana e a compreensão das diferenças, a crise ambiental e as suas possíveis soluções, os diversos movimentos políticos (de raça, classe social, gênero, múltiplas sexualidades e tantos outros) e temáticas relevantes a depender de cada realidade social: desigualdades, racismo, machismo, fome, violência, democracia, globalização, novas formas de trabalho, capitalismo, religiões, etc. A Sociologia Escolar, no plano do ensino formal, é o espaço por excelência para a discussão de todos estes temas. É neste sentido que a importância é evidente, não só para os educadores diretamente

envolvidos na área, mas para repensar a educação no “chão da escola”.

Evidenciamos nesse estudo a centralidade da formação adequada dos professores em relação ao interesse dos alunos do ensino médio pautado à disciplina Sociologia. Além disso, a diferenciação de motivação e interesse pelo componente, quando consideradas as perspectivas de estudantes de escolas públicas e privadas. Enquanto os educandos das escolas públicas embora notem as contribuições trazidas pelo componente Sociologia para suas existências sociais, não postulam afirmativamente um projeto de entrada para a vida universitária, deixando assim de evidenciar uma relação virtuosa entre o componente Sociologia e o desempenho satisfatório no ENEM. Os provenientes de escolas particulares têm na queixa da pequena carga horária de Sociologia em seus percursos formativos, uma expressão de que essa escassa discussão e formação inadequada dos docentes podem cristalizar ameaças ao seu desempenho no Enem, visto que percebem que as aulas de Sociologia contribuem na compreensão dos fundamentos sociais da vida, mas também, na construção da redação, da interpretação de gráficos, charges e tabelas com conotação de assuntos socioculturais.

O papel fundamental de todo ensino formal é mediar a relação entre educadores/educandos, escola e sociedade. Deste modo, a aula se torna uma situação didática no qual os conhecimentos, desafios e as problemáticas são postas com a finalidade de instruir e formar, que incitam os estudantes a aprender.

Uma boa didática envolve, portanto, perceber no cotidiano escolar como lidar com a subjetividade dos estudantes, suas linguagens e percepções a respeito do conteúdo exposto. As transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a sala de aula e a escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade social. No caso da Sociologia Escolar, é condição básica para uma boa mediação a formação docente em Ciências Sociais. O presente artigo aloca-se numa pequena parte deste processo educativo, buscando compreender olhares e percepções de estudantes acerca do conteúdo e da existência da Sociologia no seu cotidiano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAHIA. *Estudo de potencialidades econômicas: Território de identidade do Recôncavo*. Salvador: Governo do Estado da Bahia, 2016.

BRASIL, *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.

_____, *Lei nº 11.684*, de 2 de junho de 2008.

_____, *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017.

_____. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília, 2006.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística – 2012*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: agosto de 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. *Censo Escolar 2017: notas estatísticas*. Brasília, 2018.

BODART, Cristiano. Constituição e Consolidação do Ensino de Sociologia enquanto Subcampo de Pesquisa: uma entrevista com Anita Handfas. In: *Revista Café com Sociologia*, vol. 6, n.2, mai./jun., p. 415-425, 2017a.

_____, Cristiano; CIGALES, Marcelo. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um Estado da Arte na Pós-Graduação. In: *Revista de Ciências Sociais*. Fortaleza, v. 48, n.2, p. 256-281, jul./dez., 2017b.

_____, Cristiano (org.). *O ensino de Humanidades nas escolas*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.

CAREGNATO, Célia Elizabete; CORDEIRO, Victoria Carvalho. Campo Científico-Acadêmico e a Disciplina de Sociologia na Escola. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 39, n.1, p. 39-47, jan./mar., 2014.

CHARTIER, ANNE-MARIE. *Entre Pedagogia e Sociologia*. Revista de Sociologia, pp. 89-135, 1993.

CUNHA, Luiz Antonio. Reflexões sobre as condições sociais de produção da Sociologia da educação: primeiras aproximações. In: *Tempo Social*. São Paulo: USP, volume 1 (1), 1992.

DURÃES, Bruno. A Licenciatura em Ciências e o Ensino de Sociologia no Recôncavo da Bahia: formação e prática através de pesquisa, ensino e extensão. In: *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)*, vol. 2, nº 1, p. 92-114, jan./jun., 2018. Disponível em: <<https://abecs.com.br/revista/index.php/cabecs/article/view/133/80>>. Acesso em: 17 ago. 2019.

FREITAS, Maria Cristina Leal de; FRANÇA, Carlos Eduardo. História da Sociologia e de sua Inserção no Ensino Médio. *Movimentação*, Dourados, v. 3, nº. 5, p. 39-55, 2016.

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

MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre. *Saberes e Práticas do Ensino de Sociologia*. Rio de Janeiro: Autografia, 2018.

MORAES, Amaury César. Licenciatura em Ciências Sociais e Ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. *In: Tempo Social, USP*, vol.15, n.1, p. 5-20, 2003.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. *Verbete Reforma Capanema. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/reforma-capanema>>. Acesso em 13 mar. 2018.

MEUCCI, Simone. Sobre a Rotinização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais didáticos, seus autores, suas expectativas. *In: Revista Mediações*. Londrina, v.12, n.1, p.31-66, jan./jun. 2007.

_____, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: balanço da experiência remota e recente. *In: Ciências Sociais Unisinos*. São Leopoldo, vol. 51, n. 3, p. 251-260, set./dez., 2015.

OLIVEIRA, Amurabi. A Formação inicial de professores de Sociologia no Nordeste: alguns breves apontamentos. *In: Revista Eletrônica Pesquiseduca*. Santos, v. 06, n.12, p. 285-299, jul.-dez. 2014.

RAMOS, Alberto Guerreiro. O problema do negro na Sociologia brasileira. *Cadernos de Nosso Tempo*, Rio de Janeiro, p. 189-220, jan. 1954.

RASCHE, Vânia Maria Moreira; KUDE, Vera Maria Moreira. Pigmalião na sala de aula: quinze anos sobre as expectativas do professor. *Cadernos de Pesquisa*, n. 57, p. 61-70, 1986.

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, 2004.

SILVA, Cinthia Lopes; SILVA, Rogério de Souza. A Institucionalização das Ciências Sociais no Brasil: percalços e conquistas. *In: Impulso*. Piracicaba, 22 (54), p. 97-106, mai./ago. 2012.

TOMAZI, N. D. *Sociologia para o Ensino Médio*. 2. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2010.

Recebido em: 03/05/2018

Aceito em: 19/08/2019

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

GODINHO, Luis Flávio Reis; LIMA, Luciméia Santos; BERNANDES, Marcus. O Ensino de Ciências Sociais no Recôncavo da Bahia (Cachoeira, São Félix E Muritiba) a partir do olhar de Estudantes da Educação Básica. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.3, n. 1, p.45-70, 2019.



REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA INTERSECÇÃO COM A ANTROPOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

Marcia Leitao Pinheiro¹
Carine Lavrador de Farias²

Resumo

Este artigo veicula uma reflexão sobre a contribuição da antropologia e de seus conceitos para a formação de professores e de suas práticas pedagógicas. Considerando este objetivo, abordamos como os instrumentos conceituais favorecem ainda a intersecção entre a Antropologia e as Políticas Públicas de Educação diante da focalização da Lei 10.639/03, que coloca a exigência de incorporar no currículo escolar da Educação Básica o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Isso possibilita a discussão sobre o que tem sido chamado de "intolerância religiosa" e sua ligação com a vigência de uma concepção discriminadora, que define o que é plausível de respeito ou de desrespeito e ataque.

Palavras-chaves: Antropologia. Educação. História e Cultura Afro-Brasileira. Políticas Públicas.

REFLECTIONS ON TEACHER TRAINING AND INTERSECTION WITH ANTHROPOLOGY AND PUBLIC POLICY

Abstract

This article presents a reflection about the contribution of anthropology and its concepts to the training of teachers and the development of their pedagogical practices. Considering this objective, we discuss how the conceptual tools support the intersection between Anthropology and Public

¹ Doutora em Antropologia, professora e pesquisadora do Laboratório de Estudos da Sociedade Civil e do Estado (LESCE) da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). *E-mail:* marcialpx@hotmail.com

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). *E-mail:* carine.farias@hotmail.com

Policy of Education in view of the focus of Brazilian Law 10.639/03, which places the requirement to incorporate in the basic education curriculum the teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture. This enables discussion of what has been termed "religious intolerance" and its connection with the validity of a discriminatory conception, which defines what is plausible of respect or disrespect and attack.

Keywords: Anthropology. Education. Afro-Brazilian History and Culture. Public Policy.

INTRODUÇÃO

A educação tem ocupado lugar nas reflexões das ciências sociais e humanas e, no caso, a antropologia mostra-se interessada nas práticas de ensino, que são várias. Também se volta àquilo que caracteriza a escola - seus fazeres e saberes - porque ela não pode ser tomada como espaço pautado pela homogeneidade (DAUSTER, 2015; OLIVEIRA, 2014). Para a antropologia, focalizar a educação viabiliza o entendimento dos sistemas culturais, porque ela se coloca atenta à diversidade e às transformações deles. Isso pode cumprir uma agenda de conhecimento, de pesquisa e compreensão das construções que perpassam a vida social, assim como as relações que constituem as práticas educativas. Por isso, a antropologia não fica restrita à formação em ciências sociais, integrando variados "programas de ensino e formação" de diferentes áreas (GUSMÃO, 2009, p. 32).

Sobre a contribuição da antropologia para a educação, retomamos nossas atividades docentes na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), localizada no interior do estado do Rio de Janeiro - região com forte presença da escravização negra e da monocultura açucareira. Focalizamos um tema relacionado com o curso ministrado aos professores da educação básica que retornaram à universidade para o incremento de sua formação - no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Neste artigo, procuramos relatar as questões que emergiram em sala de aula e motivadas com a apresentação de conceitos como cultura, alteridade, etnocentrismo e etnografia. Temos que a abordagem antropológica e esses conceitos corroboram explicitar a contribuição da antropologia para a formação docente e como isso está ligado com as reflexões sobre o contexto das relações raciais no Brasil, que é pautado por discriminação e desigualdades. Por isso, contemplamos a Lei 10.639/03,

que trata da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira na educação nacional, e que favorece a intersecção entre a antropologia e o tema das políticas públicas. Será visto também como essa imbricação colabora para a reflexão sobre a educação numa sociedade que caminha no tenso solo do multiculturalismo com os grupos sociais que falam sobre o direito à diversidade e sobre a valoração cultural.

Entendemos que os docentes que retornam à sala de aula, como estudantes, trazem concepções, práticas e valores que nos impulsionam à discussão sobre a formação de professores e seus desafios. Lembramo-nos da consistente reflexão sobre a escola como instituição conservadora que está voltada à exclusão e à demarcação de limites culturais entre aqueles que participam ou não de seu *ethos* (BOURDIEU, 2011). Assim, vemos a contribuição da antropologia por se voltar às relações sociais e à concepção de educação que vige entre os diferentes grupos e escolas.

Diante disso, não podemos prescindir de refletir sobre as práticas de ensino por causa daquilo que elas suscitam, ainda mais quando as políticas públicas de educação tem relação com um histórico de luta de movimentos sociais e ainda possibilitam repensar a convivência com a diferença nas escolas. Decerto que isso explicita a importância do estudo da educação escolar porque é tomada como espaço que ultrapassa a aprendizagem de conteúdos e pode ser constituído por novas culturas e "comunicação entre diferentes" (GUSMÃO, 2011, p. 38). Contudo, cabe problematizar que a convivência entre as diferenças na escola pode ser refletida pelos docentes, porém estes precisam ser capacitados para que suas iniciativas não fiquem restritas a datas comemorativas. Nesta perspectiva, focalizamos as atividades que desenvolvemos com os professores que retornaram à universidade e com os quais trabalhamos nos anos de 2011 e 2014.

O presente trabalho está organizado em cinco partes, a saber: a primeira está construída com base na proposta de apresentar o conceito de cultura e outros instrumentos conceituais que favorecem o diálogo com a educação sem perder de vista a construção da diferença. Na segunda, destacamos o contexto regional no qual a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) está localizada a fim de proporcionar o entendimento da relevância de focalizarmos a temática étnico-racial. A terceira está relacionada ao tema da violência que envolve as práticas culturais afro-brasileiras. A quarta busca dialogar com os temas de políticas públicas, educação e

reconhecimento. Na conclusão, buscamos discutir sobre como a antropologia contribui para as reflexões sobre educação e política, bem como sobre as diferenças culturais e raciais.

Observamos que o exercício estabelecido com os matriculados do PARFOR e a elaboração deste artigo foram ainda corroborados por nossa inserção em atividades de pesquisa e de extensão sobre relações étnico-raciais e religiosidades, sendo desenvolvidas desde 2008. Nesse caso, também relacionamos os casos de conflitos religiosos divulgados pela imprensa em geral e que envolveram as religiões de matrizes africanas, bem como a mobilização dessas na cidade de Campos dos Goytacazes.

1. ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: INSTRUMENTOS PARA O DIÁLOGO

O estímulo para este artigo resulta de nossa prática docente com os matriculados no curso que integra o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), surgido em 2009 por meio do decreto federal 6.755/2009. O PARFOR foi implantado a partir da colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os estados, os municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. Esse plano de formação é dirigido aos profissionais em atuação como professoras/professores na rede pública de educação nos municípios do país. Caberia às universidades receber e assegurar a formação dos profissionais em atuação e que desejassem finalizar ou obter a formação superior, a fim de adequar sua prática docente ao exigido pela Lei 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em janeiro de 2018, o PARFOR foi substituído pelo Programa de Formação Inicial Continuada de Professores da Educação Básica (PROFIC), persistindo nas universidades, porém com algumas modificações no tocante aos recursos e aos cursos oferecidos.

Participamos da equipe de professores da UENF, localizada no Norte Fluminense, que passou a receber professores interessados na oferta de licenciaturas, conforme proposta do PARFOR, nas áreas de biologia, física, matemática, química e pedagogia - cursos ministrados no período noturno. Esses profissionais já atuavam há anos em escolas municipais do interior do estado do Rio de Janeiro e também do estado Espírito Santo, que faz divisa com o Rio de Janeiro. Para a maioria dos inscritos, a formação recebida foi anterior ao ano de promulgação da Lei 10.639/03,

que colocou a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e a contribuição do negro para a formação da sociedade brasileira. Tínhamos, portanto, o desafio de contribuir com sua formação e isso não tinha a ver somente com o objetivo de aquisição de um certificado universitário.

A nossa atividade foi direcionada ao curso de pedagogia e nele tivemos a oportunidade de desenvolver discussões em sala de aula acerca das relações sociais e de poder entre os grupos e suas expressões culturais. O objetivo inicial foi o de colaborar com o exercício de compreensão do cotidiano escolar e de sua dinâmica, sendo isso conduzido a partir de uma reflexão acerca da diferença e da diversidade. Inevitavelmente os conceitos cultura, etnocentrismo, relativismo, alteridade e etnografia tiveram lugar para o debate acerca do trabalho docente.

Durante as discussões realizadas nos períodos letivos percebemos ser corriqueiro o uso do pronome "eles", equivalente ao pronome indefinido "outro", em oposição a "nós". O uso deste pronome pessoal terminava por evidenciar determinados valores e práticas como referências para pensar, falar sobre o mundo e aquilo atribuído a "eles". Assim, trouxemos à cena o conceito de etnocentrismo e suas consequências para a composição relacional, haja vista sua implicação numa hierarquização ou composição de um mundo baseado em ideias, práticas e valores excludentes. Contrapomos isso com a apresentação da "abertura relativizante", que não compreende o relativismo total e sim, visa enxergar e reconhecer a multiplicidade cultural e valorativa que integra o mundo (RISÉRIO, 2002). Isto é, entendemos que isso possibilita tratar as diferentes maneiras de ser humano, contribuindo para o pesquisador, ou o professor, desprender-se dos essencialismos - que atribuem peculiaridade de comportamento ou modo de ser à dimensão da natureza ou à cultura - e reconhecer as diferenças que compõem cada sociedade, ou seja, sua pluralidade de grupos e seus modos de existência. Por fim, destacamos como essas concepções estariam presentes no campo da antropologia, que tem se voltado a ampliar o "universo do discurso humano" (GEERTZ, 2008, p. 10).

Vimos que a antropologia se constituiu como ciência por meio de uma perspectiva transdisciplinar, cujo objetivo era o de promover uma reflexão do ser humano enquanto totalidade aberta e complexa - dimensões biopsíquica – sociocultural-, considerando a diversidade e a variedade de suas características e manifestações. Devido à abertura dos estudos da antropologia, uma das áreas do conhecimento que foi influenciada por eles foi a da educação. Esta mantém

diálogo com a antropologia de maneira que seu corpo teórico concilie com o lado empírico (VIEIRA, 2013). Assim, podemos observar em seu interior a presença do conceito de cultura, que tem uma história no campo científico, pois há mais de cem anos está em trânsito, sendo alvo de reflexões e termina por apresentar várias definições. Uma delas tem sido difundida na área da educação e enfatiza que práticas e significados socialmente estabelecidos informam os fazeres das pessoas. Trata-se de formas simbólicas que integram os acontecimentos políticos, cotidianos, religiosos, educativos e outros âmbitos da existência (GEERTZ, 2008).

Ainda o conceito de alteridade foi apresentado como central para a prática antropológica e o seu uso contribui para problematizar aquilo que constitui a educação escolar: as relações sociais, as hierarquias estabelecidas, os lugares demarcados social e historicamente. Lembramos que Mariza Peirano (2000) descreve quatro tipos de alteridade: a "alteridade radical", que tem nas noções de distância geográfica ou ideológica um recurso para classificar a singularidade, em contraste com a sociedade nacional. O segundo tipo denominado "contato com a alteridade" tem por referência o encontro da "sociedade nacional com sociedades indígenas". O terceiro tipo é classificado como "alteridade próxima" e remete às pesquisas desenvolvidas "na" e "da" metrópole como aquelas pertencentes ao escopo da antropologia urbana. Tem-se como quarto tipo a "alteridade mínima", que abrange a biografia de cientistas sociais, os museus e a historiografia da antropologia no Brasil. Falar em alteridade é pertinente diante das lutas políticas de movimentos sociais que desnudam a realidade como construída por sujeitos que confrontam as hierarquias, as desigualdades, a construção de diferença (GUSMÃO, 2011, p. 38) e, assim, lutam por visibilidade de suas culturas nas escolas (GOMES, 2011).

Apresentar aos discentes as reflexões sobre etnografia era parte do programa de curso e tinha por finalidade colocá-los em contato com ferramentas favoráveis ao questionamento do cotidiano escolar. Vimos que a etnografia tem estado presente na discussão sobre o debate político-epistemológico mais geral sobre a escrita e a representação da alteridade (PEIRANO, 2000), inclusive quando se fala em educação. Neste caso, a etnografia pode ser entendida como algo que vai além do exercício de descrever modos de vida; é voltar-se ao como as pessoas percebem, significam e atuam no mundo (DAUSTER, 2015). Assim, debatemos como a etnografia poderia ser adequada para a construção de conhecimento no âmbito da educação, sobretudo porque

possibilita ultrapassar um esquema baseado numa diferença mínima: a organização, a separação e o agrupamento dos estudantes em turma, por exemplo. Ou seja, para distanciar-se de uma concepção acerca da educação, contemplamos a etnografia com a finalidade de compreender a vigência de outros elementos no espaço escolar de modo a viabilizar "conhecer mais dos alunos, percebê-los enquanto agentes ativos que atuam na construção do que ocorre em sala de aula" (OLIVEIRA, 2014, p. 28).

Conhecer mais dos estudantes foi o que nos motivou, sobretudo porque a universidade está localizada numa região com marcada discriminação das práticas culturais de matrizes africanas, voltaremos a este ponto mais adiante. Isso ficou mais evidente quando visamos a prática escolar e citamos a lei que aborda a formação da sociedade brasileira, referimo-nos à lei 10.639/2003.

Informados da ementa e do texto integral do Plano de Curso, os estudantes, alguns com quase vinte anos de magistério nas escolas de educação básica da região, explicitaram no decorrer da atividade como percebiam o ambiente escolar. Em suas falas, teciam uma escola pouco interessada e distante do que era visto como diferente: um comportamento, outro gosto musical, um modo de dançar, certa prática religiosa. Às vezes, a escola era apresentada como voltada a contemplar aquilo disposto pela legislação, mas isso era algo diminuto com fazeres restritos ao dia do folclore. As atividades com teor de celebração e de cumprimento superficial de uma lei não era visto como exceção porque constatamos isso nas conversas estabelecidas nas turmas do curso regular de pedagogia, bem como no projeto de Extensão³ do qual participamos e que foi conduzido nas escolas públicas do município de Campos dos Goytacazes.

Durante o debate nas turmas do PARFOR, nem sempre os presentes entendiam o cenário escolar como caracterizado pela exclusão cultural e pelo racismo - elemento de gestão política baseado na hierarquização de indivíduos e grupos sociais com base na origem ou na cor da pele (MBEMBE, 2016). Tudo isso, explicita parte daquilo que comprometia a aplicabilidade da Lei 10.639/03 e que está estreitamente vinculado com a formação de docentes, com a responsabilidade no tocante à capacitação e qualificação dos profissionais, como, por exemplo, as instâncias de

³ Trata-se do projeto "Direito à diversidade: raça e etnicidade em contextos de projetos e práticas educacionais em Campos dos Goytacazes", que tinha por objetivo considerar as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e demais termos legais que zelam pelos princípios da igualdade, da não discriminação e da cidadania, este projeto de extensão justifica-se à medida que propusesse verificar como os projetos e práticas educacionais em Campos dos Goytacazes dialogavam com a presente lei.

elaboração de recursos e de materiais didáticos. Como sabemos, a existência de uma lei não assegura a sua aplicação e, sobre isso, aqueles envolvidos com a formação e a capacitação docente precisam refletir sobre como o conhecimento proposto viabiliza enfrentar o tema das relações raciais no país (PRADO; FATIMA, 2016).

2. CENÁRIO ECONÔMICO E SOCIAL DA REGIÃO E DA CIDADE DE CAMPOS DOS GOYTACAZES

Para confrontar o âmbito escolar vivenciado pelos discentes do PARFOR, vimos ser adequado, como coloca Gusmão (2009), ao pensar sobre a antropologia crítica, focalizar suas práticas e as escolas nas quais atuavam em estreita ligação com o âmbito político e social nas quais estavam referidas. Desse modo, não deixamos de estimular a discussão sobre a configuração econômica e social onde a UENF está localizada, em Campos dos Goytacazes, norte do estado do Rio de Janeiro. Esta localidade recebeu grande contingente de negras e negros para o trabalho escravo e ele consistiu no maior grupo populacional no século XIX, tendo uma escravização marcada por crueldade dos senhores, por rebeliões negras e formação de quilombos (LIMA, 1980).

Inicialmente a economia da região norte do estado do Rio de Janeiro estava relacionada à pecuária, no século XVII, cuja produção abastecia a cidade do Rio de Janeiro. Depois na segunda metade do século, o investimento foi direcionado para o cultivo da cana-de-açúcar. Já no século XIX, a economia era complexa (com engenhos movidos a tração e a vapor), constituída por diversos atores sociais que marcaram alguns momentos. No caso, existia o "senhor de engenho", que utilizava o trabalho de escravos, contava-se ainda o "proprietário de engenho a vapor", figura portadora de deferência; havia as "companhias proprietárias de engenhos"; por fim, surgiu o "usineiro", cuja característica era não ser proprietário de escravos e sim possuir usina e grande extensão de terras. A ação do usineiro teria impulsionado a exploração do cultivo da cana e a produção de açúcar, integrando um ciclo de progresso que vigorou até 1929 (LEWIN, RIBEIRO, SILVA, 2005).

As alterações no cenário econômico e social do norte fluminense, em geral, e de Campos dos Goytacazes, em particular, não ficaram restritas à exploração da cana-de-açúcar. Há de ser ressaltada a presença e atuação da Petrobras a fim de explorar petróleo e gás. Esta extração tem alterado o rendimento dos municípios, bem como sua composição com a presença de trabalhadores oriundos de outras regiões e países. Ainda são constatadas condições de trabalho consideradas análogas ao trabalho escravo, recebendo ações do Ministério Público do Trabalho e Emprego (PINHEIRO, 2014a).

Sobre a composição étnico-racial, consideramos as informações pertinentes a Campos dos Goytacazes, haja vista a localização da UENF. De acordo com o censo de 2010, produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade conta com 463.731 habitantes. Destes, 14,5% se declaram de cor preta, 37,8% pardos, 47,73% como brancos. Em relação ao nível de instrução, 50,21 % da população figuram como sem instrução e nível fundamental incompleto; 16,91% com fundamental completo e médio incompleto; 24,38% com médio completo e superior incompleto; 7,97%; com superior completo e 0,53% não determinado.

O campo religioso é pouco diversificado, haja vista a forte presença de grupos cristãos – católicos, protestantes e pentecostais -, que disputam os fiéis, havendo destaque para o catolicismo, com 50,15% de declarantes, e seguidas por igrejas protestantes históricas, com 31,06% de membros, e protestantes de origem pentecostal, com 14,72% de adeptos. Já as religiões de matrizes africanas - umbanda e candomblé, contam com 0,14% de membros, ficando, então, sub-representadas na região, não destoando da composição do cenário nacional.

Pesquisadores têm apontado para o ocultamento da cultura afro-brasileira na localidade (LIFSCHITZ, 2011) e isso teria relação com as desigualdades, haja vista a região ter influência da monocultura açucareira fortemente relacionada com a escravidão negra (LAMEGO, 1996). Sobre essa invisibilidade das tradições religiosas afro-brasileiras, pode ser apontado o seguinte: os templos religiosos não são facilmente encontrados, ocorre a baixa declaração de seus adeptos e estes, por sua vez, denunciam violência e discriminação. Pode-se dizer que vigora em Campos dos Goytacazes e na região Norte Fluminense uma “disposição desfavorável” em relação aos afro-brasileiros - seus "traços físicos, fisionomia, gestos, o sotaque", por exemplo. Isso não é estranho à sociedade brasileira, pois sua ideologia compreende atitudes "assimilacionista" e "miscigenacionista"

direcionadas aos "traços culturais" negros e indígenas, que são contrapostas aquilo de origem "luso-brasileira". Então, podemos supor que o "preconceito de marca", como destacou Oracy Nogueira (2006, p. 292, 296), não estaria ausente na base da discriminação direcionada a elas⁴.

Sobre o ocultamento das tradições culturais afro-brasileiras, podemos entender como algo também relacionado com as manifestações de violência por parte de grupos da tradição cristã, sobretudo os grupos religiosos conhecidos por neopentecostais (SILVA, 2007). As manifestações de violência estão relacionadas aos preconceitos e têm sido apontadas como expressão da "intolerância religiosa". Voltaremos ao tema mais adiante. No Norte Fluminense, bem como em Campos dos Goytacazes, a tensão religiosa ainda pode ser visualizada na organização de comunidades negras que pleiteiam o direito à terra, pois algumas são formadas por adeptos de igrejas de origem pentecostal. Este pertencimento religioso contribuiu para a desconexão entre religião afro-brasileira e cultura afro-brasileira para assumir a identidade quilombola (LIFSCHITZ, 2011).

Relacionado ao quadro do ocultamento, foi realizada, em 2013, a I Conferência de Igualdade Racial de Campos dos Goytacazes, onde foi discutido o respeito às religiões de matrizes africanas, educação e o contexto das relações étnico-raciais, entre outros temas. Em 2014, foi elaborado o Plano de Igualdade Racial de Campos dos Goytacazes (PLAMUPIR) e houve a formação do Fórum Municipal das Religiões Afro-brasileiras (FRAB), voltado a representar os adeptos das religiões afro-brasileiras da cidade. Em 2015, ocorreu o I Fórum Municipal de Religiosidade de Matrizes Africanas e Afro-brasileira. Nesse mesmo ano, deu-se a organização do II Fórum Municipal de Religiosidade de Matrizes Africanas e Afro-brasileira (LIMA *et. al.*, 2015). Desde então, o FRAB tem realizado ações direcionadas à área previdenciária, obtenção de CNPJ para os templos religiosos de matrizes africanas, saúde nas comunidades de terreiro, luta contra a intolerância religiosa, apoio e participação de seus membros em curso de liberdade religiosa e formação docente.

A abordagem do contexto político e cultural do Norte Fluminense viabilizou identificar e debater resistências e concepções acerca da cultura afro-brasileira. Sugerimos que isso pode ter relação com a economia latifundiária e canavieira que contribuiu para consolidar formas de

⁴ Questão levantada por Lana Lage da Gama Lima na apresentação do trabalho "O cotidiano da discriminação: a relação entre intolerância religiosa e o racismo na percepção dos adeptos das religiões afro-brasileiras", no XII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais (CONLAB), Lisboa, realizado em 2015.

desigualdades na região. Em suma, essa abordagem colaborou para compreendermos a heterogeneidade e a diversidade sociocultural e isso incluiu a reflexão e o questionamento de postura etnocêntrica, pois ela auxilia para fazer do “diferente” um inferior e da diferença uma expressão da “privação cultural” (DAUSTER, 2007; GUSMÃO, 2011; OLIVEIRA, 2014). Tal ocorre quando se alia ideias e práticas pautadas numa pretensa diferença baseada na cor da pele ou na religião entre pessoas, grupos e coisas. Por isso, fomos impelidas a considerar também o âmbito das políticas públicas, pois a lei 10.639/03 viabilizou a condução de parte do curso proposto. Assim, passamos a abarcar questões mais amplas, referimo-nos a problemas e fazeres que extrapolassem o local, sem deixar de dialogar com ele.

3. INTOLERÂNCIA E AMBIENTE ESCOLAR

No decorrer das atividades do curso de antropologia cultural para os componentes do PARFOR não tivemos como não abordar específicos temas, considerando os relatos apresentados em sala de aula, que explicitavam na região uma valorização das práticas religiosas de matriz cristã - algo já observado em nossas atividades de pesquisa e extensão. Entendemos que os questionamentos apresentados concorriam para a formação e/ou o aperfeiçoamento de docentes da educação básica, principalmente com a promoção da reflexão sobre as construções históricas que embasam lugares diferenciados e desiguais pertinentes à cultura afro-brasileira.

Falamos sobre os casos de violência relacionados à religião em Campos dos Goytacazes e em outras cidades do Brasil. Durante os cursos ministrados citamos a relatoria da Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais, rede Dhesca, que reúne 36 organizações de Direitos Humanos. Essa rede tem informado sobre ações de agressões verbais, físicas e simbólicas contra os membros de religiões de matrizes africanas. Isso também abrange aqueles que tentam implementar alguma atividade pertinente à história e cultura afro-brasileira e africana. Por

exemplo, no estado do Rio de Janeiro, entre 2012 e 2014, foram registradas pelo Centro de Promoção da Liberdade Religiosa e Direitos Humanos (Ceplir) 948 queixas⁵.

A questão passa pela “intolerância religiosa”, sendo esta entendida como formada por atitudes agressivas, desrespeitosas, direcionadas à prática religiosa divergente e a seus praticantes e arraigadas na sociedade e no próprio Estado (PINHEIRO, 2014b). Tais práticas podem ser entendidas como expressão de desrespeito às "diferenças e às liberdades individuais" (MIRANDA, 2010, p. 131) e tem impacto na escola e na atuação docente, sobretudo com as dificuldades enfrentadas (CAPUTO, 2012). Não podemos desconsiderar que a religião e a raça têm sido duas questões para aqueles que estão envolvidos diretamente com a escola - funcionários, estudantes, professores e pais - e também os envolvidos indiretamente - pesquisadores, líderes religiosos, integrantes de secretarias, membros dos legislativos municipal, estadual e federal, integrantes de movimentos sociais ligados à questão racial e religiosa, assim como as instituições religiosas e jurídicas, por exemplo. Tem-se identificado a escola como espaço pouco receptivo às diferenças religiosas e, portanto, mais voltada à discriminação, sobretudo quando se trata das religiões de matrizes africanas.

O tema em destaque possibilitou o debate sobre a construção da sociedade brasileira, de como ela se constituiu a partir da desvalorização daqueles que estavam alocados em posição inferior na estrutura econômica. Pode-se dizer que a sociedade brasileira foi constituída tendo como referência a Europa, ponto a ser alcançado e isso seria possível devido à vigência de concepção de história linear combinada com a de estado de natureza. Para sair deste e integrar a história formada por fases de progresso, fundamental era pensar como uma terra formada por europeus e sem a participação daqueles considerados inferiores e próximos da natureza – algo difundido na América do Sul e do Norte, como destaca Quijano (2005). O efeito disso pode ser percebido no descaso com que foram tratadas as expressões culturais e religiosas dos povos indígenas, ignoradas como elemento da construção da nação, e dos africanos e afro-brasileiros, proibidas, perseguidas pela polícia, desqualificadas como religião.

⁵ Fonte: "Pelo combate à intolerância religiosa e em defesa do Estado Laico". Dhesca Brasil. Disponível em <http://www.plataformadh.org.br/2016/01/19/brasil-de-fato-artigo-pelo-combate-a-intolerancia-religiosa-e-defesa-do-estado-laico/>. Acesso em: 23, mar. 2018

Não à toa, o pensamento acerca da sociedade brasileira, durante o século XIX, foi caracterizado pela desconsideração do que fosse oriundo das “diferenças culturais” como, por exemplo, dos traços culturais relativos às populações africanas deslocadas pelo tráfico de africanos para o trabalho escravo (QUEIROZ, 1989). Posteriormente, ao invés de investir na negatividade da miscigenação, o Brasil passou a tomá-la como elemento político relevante para a promoção do branqueamento. Tratava-se de objetivo maior e isso estava ligado ao entendimento de a sociedade ser formada pelo encontro de três grupos culturais – a branca, a negra e a indígena. Contudo, este ideário alocava negros e indígenas na base de um triângulo e em seu topo estaria o branco - transformado em elemento de referência da nação (DA MATTA, 1986). A imagem do triângulo contribuiu para ocultar práticas racistas e para desvalorizar os traços culturais relacionados às populações afrodescendentes e indígenas, tratadas desigualmente. Desse modo, negávamos veementemente o racismo e assim defendíamos uma identidade sempre referida aos traços brancos e europeus.

Durante o curso, foi visto também como a diferença foi concebida e relacionada para balizar a construção da homogeneidade cultural, que penetrou e orientou diversas instituições sociais como, por exemplo, a educação escolar. Esta tem sido caracterizada por uma cultura que ignora àquelas relacionadas ao polo mais negro da sociedade. Apesar da elaboração e vigência de políticas públicas pautadas numa concepção plural. Essas diferenças nem sempre são ouvidas porque muitos se calam acerca de seus pertencimentos religiosos num contexto histórico e político pouco atento à diversidade, principalmente quando se trata das expressões culturais relacionadas a segmentos tradicionais como negros e indígenas.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO

O relato de questões abordadas durante nossa atividade docente corrobora apontar que, sem dúvida, elas possibilitaram fazer a relação com a temática de políticas públicas educacionais. Cabe mencionar que o âmbito das políticas públicas não é estranho à antropologia, pois caracterizado por ações e dispositivos que expressam concepções sobre o mundo e também modos de como atuar nele (HINCAPIÉ, 2015). Mais do que falar em ação e propósitos de governos, o âmbito das

políticas públicas passa a ter outro entendimento para a antropologia. Para esta, governar tem a ver com a produção e a gestão de significados compartilhados e processuais, sendo que as políticas públicas fazem parte do modo sempre variável de "fazer-se Estado". Este modo compreende "os pequenos e grandes rituais, os jogos linguísticos cotidianos e as crenças pelos quais a *cives* se faz *polis*" (LIMA; CASTRO, 2015, p. 39). Nessa perspectiva, podem ser compreendidos os documentos que expressam as ideias e as ações de governo direcionadas ao âmbito escolar, em seus diferentes níveis. No fazer educativo, estas proporcionam afetar não somente os currículos, mas ainda a visão de mundo e as experiências daqueles envolvidos no processo - professores, alunos e pais, por exemplo.

Sobre a mudança de mentalidade e a afetação das experiências, podemos apontar a promulgação da lei 10.639, em 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 (LDB), ao incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Sua finalidade foi resgatar a presença e a contribuição dos negros na formação do país, focalizando as dimensões social, econômica e política. Ela contribuiu para repensar a sociedade e o cidadão brasileiro e suas particularidades, pois como política pública corrobora refletir sobre os modos como a cultura e a ideologia são tramadas no país a fim de abordar a "diversidade sociocultural" (GUSMÃO, 2011, p. 44) e como instâncias e grupos sociais são afetados pelas políticas públicas, assim como os modelos de sociedade e os projetos em disputa (OLIVEIRA *et al*, 2013). Essa lei segue como uma importante referência para as organizações do movimento negro, que se mobilizaram por sua obtenção. Ela também aparece como relevante para movimentos sociais, pais e professores atentos ao tema da diversidade nas escolas, contribuindo para uma apreciação do tema da diversidade cultural diante da citada lei. Tal tema tem sido problematizado no campo da educação e estudos realizados sobre educação e políticas públicas têm entendido a escola como um campo de embates entre projetos e "práticas políticas e ideológicas", sobretudo quando docentes buscam se posicionar contra as "desigualdades sociorraciais" e suas implicações no tocante às diferenciações entre os sujeitos (MACHADO; FERNANDES, 2014, p. 170). Assim, a escola é questionada, como parte de um espaço público, no tocante a aplicação de "políticas públicas" e na promoção de "direitos humanos" e "cidadania". Isso, então, passa por instituições de ensino que devem estar comprometidas em formar um docente que problematize a

complexidade da exclusão nas sociedades estratificadas. O professor precisa ser capacitado para questionar os currículos de vertente monocultural e hegemônico, confrontar as "ideologias racistas" nos livros escolares (SISS; BARRETO, 2014, p. 53, 54).

Esse instrumento tem efeito sobre alguns segmentos sociais, sobretudo entre a população negra quando observadas algumas ações do governo no tocante à cidadania. A Lei 10.639/03 é entendida como ação afirmativa por ser uma política de Estado voltada a repensar a educação, visando as "relações étnico-raciais positivas" (MACHADO, FERNANDES, 2014, p. 170). Desde 2001, a sociedade brasileira tem lidado com a solicitação, produção e a efetivação de políticas de cotas, reserva de vagas, assim como dispositivos de promoção de cidadania e revisão histórica da formação da sociedade brasileira. O estado do Rio de Janeiro, em 2001, promulgou a Lei 3.708/01 que estabeleceu cota para as populações negras e pardas no acesso às universidades públicas estaduais. Em 2008, a Lei 5.346/08 confirmou no estado do Rio de Janeiro o quesito cor/raça e incluiu outros critérios⁶ para o atendimento de diferentes grupos sociais no acesso às universidades públicas estaduais. Por fim, em 2012, a Lei 12.711/12 estabeleceu em âmbito federal as condições para o acesso às instituições federais de ensino superior para alunos oriundos de escolas públicas, estudantes de famílias com rendimento inferior a 1,5 salário mínimo, a autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência. Essas medidas são ações afirmativas à medida que estão voltadas à "promoção da igualdade material e de direitos básicos de cidadania como também formas de valorização étnica e cultural" (FERES Jr. *et al*, 2017, p.6).

A Lei 10.639/03 pode ser entendida como a busca por reconhecimento da contribuição afro-brasileira para a sociedade e de sua participação na dimensão dos direitos. Isso tem a ver também com a luta histórica na sociedade brasileira conduzida por organizações negras em vigência já nas primeiras décadas do século XX (PEREIRA, 2011). A sociedade brasileira e seus dispositivos de direito não deixam de ser repensados no interior das organizações do movimento negro no tocante aos direitos. Elas têm historicamente se mobilizado no tocante à cultura, à educação escolar, a reivindicação de ações afirmativas e de medidas antirracistas no âmbito escolar⁷.

⁶ Passaram a ser contemplados: negros; indígenas, alunos da rede pública de ensino; portadores de deficiência, nos termos da legislação em vigor; filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

⁷ As organizações do movimento negro têm cooperado para expressar como há muito a educação constitui uma questão sensível e incontornável para o país. Por exemplo, o estabelecimento da República não apresentou uma realidade

O posicionamento por parte de muitas organizações do movimento negro, cientes da desigual oportunidade de acesso à educação e da visibilidade da cultura afro-brasileira nas escolas e na sociedade, tem sido acompanhado por marcada crítica à elaboração conhecida por "democracia racial", questão também apresentada aos professores do PARFOR para a discussão acerca da abordagem das diferenças culturais nas escolas. A democracia racial tem sido discutida como sistema de ideias que se interpenetra com as explicações culturais (DA MATTA, 1986). Trata-se de uma construção sobre a sociedade brasileira, que é apresentada como sem conflitos baseados na raça/cor da pele. Contudo, quando se fala no grupo negro ou afro-brasileiro vigora uma hierarquização que rege a participação na sociedade, as representações, as relações sociais, os significados, bem como de suas expressões culturais e religiosas (SCHWARCZ, 2012).

Podemos, então, apontar como a sociedade brasileira tem se deparado e encarado o tema da pluralidade cultural e identitária, em relação com as políticas entendidas como diferenciadas, ao colocarem uma versão dos princípios de liberdade, igualdade e cidadania. Isso, então, configuraria uma sociedade multicultural e caracterizada por mobilização e oposição a um modo de vida considerado indigno, sobretudo ao desenvolver mecanismos jurídicos viáveis à justiça cultural (KYMLICKA, 2007; 2011, p. 46 e 49). Porém, diante da ênfase dada à diferença, as iniciativas acontecem e apontam para outra imaginação da nação. Se o Estado lança mão da diferença cultural para tecer a narrativa de uma nação aparentemente não mais ancorada na constituição monocultural, as organizações do movimento negro também não deixam de recorrer a um vocabulário e performances para os "discursos sobre a alteridade" (MACAGNO, 2003, p. 17).

caracterizada por mudanças das limitações e discriminações raciais. Sobre isso, as variadas associações negras surgidas no pós-abolição não deixaram de externar contrariedade no tocante à qualidade da educação direcionada à "população de cor" e também do analfabetismo, que não era diminuto. Assim, cientes do pouco empenho das autoridades políticas, algumas associações negras empreenderam ações educativo-culturais – palestras, cursos, recitais de poesia, teatro etc. Outras associações negras se voltaram à educação escolar com a abertura de estabelecimentos de ensino voltados às crianças e aos trabalhadores (LIMA, 2007; DOMINGUES, 2009, p.971). Além da problematização da inserção no sistema escolar, as organizações negras entenderam que este estava imbricado com a reprodução da discriminação racial. Então, desde a década de 1970, teve lugar a reivindicação acerca do ensino escolar que contemplasse a história do continente africano, assim como a contribuição da população negra e sua cultura para a formação da sociedade brasileira - alguns pontos já apareciam no debate realizado pelo TEN no I Congresso do Negro Brasileiro, nos anos de 1950. As mobilizações persistiram e, em meados dos anos 90, foi entregue ao presidente da República à época Fernando Henrique Cardoso um programa de enfrentamento do racismo e da desigualdade racial. Cabe apontar que alguns municípios, desde a segunda metade dos anos 80, vinham adotando leis com caráter antidiscriminatório acerca da raça e da história africana e da cultura afro-brasileira, porém alguma medida federal foi registrada somente em 2003 com a promulgação da lei 10.639 (SANTOS, 2005).

Sabemos que os dispositivos legais criados no Brasil e voltados à reelaboração do discurso acerca da composição da sociedade não estão desconectados da constante mobilização de negros brasileiros. Estes se voltaram à luta social contra o racismo, as desigualdades e a violência contra suas referências religiosas, como faz o FRAB, por exemplo, e aqueles que no Rio de Janeiro têm reivindicado *reconhecimento e reparação*. Pode-se dizer que agem contra as injustiças, que estão entrelaçadas com as desigualdades econômicas e também com as depreciações culturais. Esse fazer pode ser visto a partir da reflexão sobre a compatibilidade entre o reconhecimento e a redistribuição. Fraser (2007) considera o reconhecimento como uma questão de *status* social porque não se trata de identidade e sim de padrões de valoração que incidem sobre a interação à medida que afetam a paridade entre os grupos – definem-se alguns como iguais e outros como subordinados - e não deixa de implicar na desigualdade. Numa sociedade caracterizada por diferenças e desigualdades, a distribuição não pode ser resumida aos recursos e direitos, deve ocorrer à ultrapassagem de arranjos que legitimem fatores impeditivos da paridade material, bem como das normas institucionalizadas pautadas em hierarquia cultural. Sobre a diversidade, aqueles que reivindicam redistribuição e reconhecimento precisam defender que suas apelações provocarão uma participação paritária.

No Brasil, além da luta contra a marginalização econômica com a reivindicação de redistribuição de renda e reorganização da divisão do trabalho, tem-se dado destaque à valorização positiva da diversidade cultural. Aos padrões de interpretação tem sido colocada a necessidade de sua transformação e, como exemplo, podemos citar a questão racial. Sabemos que raça vai mais além do campo econômico e político porque apresenta a dimensão cultural valorativa, haja vista as depreciações e as violências nas esferas da vida cotidiana. Para a alteração de tal quadro, torna-se necessária efetivar ações que modifiquem a estrutura social, produtora das desigualdades, minorando o efeito de desvantagem de classe social e acabar com as segregações e preconceitos (FERREIRA, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou apresentar a contribuição da antropologia para a formação de professores já em atuação em escolas da educação básica a partir de uma concepção cidadã, isto é,

não baseada em valores não restritivos e voltada à desconstrução das representações de superioridade e de inferioridade que têm informado os grupos sociais. Portanto, a concepção de educação que compartilhamos não se restringe somente à aquisição de competências, pois enfatiza a cidadania e a inclusão. Assim, a formação docente deve municiar o professor com conhecimento para questionar a organização da sociedade brasileira e elaborar projetos educacionais comprometidos com a inclusão (PRADO; FATIMA, 2016). Os conceitos contemplados - cultura, etnocentrismo, alteridade e etnografia - possibilitaram discutir como e por que o espaço escolar teria a ver com a exclusão e com as limitações culturais. A partir disso, buscamos estimular uma reflexão de que a educação e a escola não devem se pautar pela "negação, discriminação e violência" ao demarcar o "outro" como a categoria para se referir aqueles considerados como não iguais, como possuidores de menos direitos. Problematizar isso envolveu pensar sobre aqueles que integram tal espaço e suas atividades e igualmente indagar e questionar as construções socio-históricas que são internalizadas e como corroboram rótulos que resultam em "discriminação, preconceitos e negação" (GUSMÃO, 2011).

Assim, situações de tensão cultural terminaram por ser relacionadas e permitiram evidenciar como as visões e as práticas docentes estavam imbricadas com a configuração política e social local e também nacional. Esse conjunto também foi relevante para a discussão aqui apresentada já que não deixamos de equacioná-las com nossas pesquisas e com o que acontecia na localidade, conforme exposto aqui. Foi possível, então, com a aplicação dos instrumentais antropológicos, explicitar como os espaços e as relações intergrupais e intersubjetivas são perpassadas por construções históricas com efeito político e de poder. Isso, então, colaborou para a compreensão e o questionamento das relações raciais na sociedade brasileira e na escola na qual atuavam.

O que foi aqui apresentado não constituiu mera descrição e sim veicula como os professores em formação percebiam e significavam o espaço escolar. Ainda foi possível evidenciar como sua visão não era algo específico, mas refletia uma posição e concepção pertinente com uma sociedade hierárquica e com uma escola fundada na diferenciação dos saberes e dos grupos sociais. Assim, nosso objetivo foi cooperar com as práticas docentes à medida que apresentamos referenciais teóricos e investigações acadêmicas que auxiliariam na composição de suas atividades. Entendemos que é na sala de aula que se processa a relação ética pedagógica entre professor e aluno no qual as

experiências de vida se tornam elementos de uma reflexão crítica e, portanto, instrumento de uma educação ética. Por isso, a disciplina antropologia cultural foi destacada, pois durante as aulas obtivemos discussões fundamentais para demonstrar a necessidade da ampliação do debate acerca das dinâmicas educativas dos diferentes grupos sociais.

Também consideramos o tema da transformação cultural que pode ocorrer no educando, pois envolvido com reflexões de amplitudes políticas e educacionais. Ele precisa encontrar na antropologia elementos favoráveis à reflexão acerca do impacto da cultura na escola e na aprendizagem. Mais não somente isso. Sempre esperamos que isso estivesse ligado à produção de transformações reflexivas e subjetivas, como aponta Vieira (2013). Buscamos cooperar para o entendimento de que estavam e estarão em contato intercultural, pois envolvidos com indivíduos também possuidores de diferentes modos de vida e visão de mundo. Com isso, buscamos demarcar para os professores que nossas verdades, nossos valores, nossos modos de vida não devem ser alçados à medida da vida do outro. Diante da inscrição etnocêntrica, afirmamos a importância de outro modo de lidar e compreender o mundo, o outro e a si a partir da postura reflexiva.

A discussão acerca do contexto onde vive-se e constitui-se a experiência docente fomentou questões não desconectadas daquilo que se diz acerca do país, sobretudo quando se fala em multiculturalismo, em valorização cultural e em mecanismos que asseguram justiça cultural e o que isso implica. Podemos entender, e discutimos sobre isso, que a produção de leis e publicações estatais para a educação etnicorracial nos remete à reflexão sobre a imaginação de uma sociedade e como os indivíduos a pensam e se pensam (ANDERSON, 2008). No caso do Brasil, apesar de o aparato voltado a promover uma atmosfera de paridade cultural - vide as leis e as diretrizes educacionais - o mito das três raças e o mito da democracia racial são potentes narrativas nacionais (MACAGNO, 2014) e eles têm sido motivações para as mobilizações das organizações do movimento negro. Nessa linha, as iniciativas pela alteração da valoração, isto é, as reivindicações de redistribuição e reconhecimento (FRASER, 2002) estão longe de ser algo ameno, pois estão assentadas no conflito que constitui as lutas políticas por direitos na atualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexão sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo, Companhia das Letras, 2008.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. *Arte & Ensaios*, n.31, p.122-151, 2016.

BRASIL. IBGE. *Censo 2010*. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso 10 mar.2018.

_____. *Lei nº. 12.711/2012*, publicada no Diário Oficial da União, 30 ago. 2012, seção 1, p.1.

_____. *Decreto Nº 6.755*, publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 30 de janeiro de 2009.

_____. *Lei nº.11.645/2008*, publicada no Diário Oficial da União, 11 mar. 2008, seção1, p. 1.

_____. *Lei nº10.639/2003*, publicada no Diário Oficial da União, 10 jan.2003, seção 1, p.1.

_____. *Lei nº. 9.394/1996*, publicada no Diário Oficial da União, 3 de dez. 1996. p. 27.833-27.841.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, p. 39-64, 2011.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

DA MATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986, 3ª edição.

DAUSTER, Tânia. Um diálogo sobre as relações entre etnografia, cultura e educação - representações e práticas. *Linhas Críticas*, v.21, n.44, p. 39-56, 2015.

_____. *Antropologia e educação: um saber de fronteira*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v.39 n.138, p. 963-994, 2009.

_____. Um 'templo de luz': Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.13, n.39, p. 571-596, set-dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/08.pdf>. Acesso em: 12, maio 2016.

FERES JR. João; MACHADO, Marcel; EURÍSTENES, Poema; CAMPOS, L. Augusto. Políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2016). *Levantamento das políticas de ação afirmativa*

(*gemaa*). RJ, UERJ/IESP. 2017.

FERREIRA, Wallace. *Justiça e reconhecimento em Nancy Fraser: interpretação teórica das ações afirmativas no caso brasileiro*. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/download/606/519>>. Acesso em: 12, dez.2017.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*, n.70, 2007, p.101-138.

_____. Redistribuição ou reconhecimento? Classe e status na sociedade contemporânea. *Interseções – Revista de Estudos Interdisciplinares*. UERJ, ano 4, n.1, 2002.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008, 13 reimpressão.

GOMES, Nilma. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Revista Política e Sociedade*, Florianópolis, v.10, n.18, p.133-154, abr. 2011.

GOVERNO DO RIO DE JANEIRO. *Lei 5.346/08*, publicado no Diário Oficial do estado do Rio de Janeiro, 12 nov.2008.

_____. *Lei nº3.708/01*, publicado no Diário Oficial do estado do Rio de Janeiro, 13 nov.2001.

GUSMÃO, Neusa M Mendes de. Antropologia, diversidade e educação: um campo de possibilidades. *Ponto e Vírgula*, 10, 2011, p.32-45. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/13898/10222>>. Acesso 18 mai. 2017.

_____. Entrelugares: antropologia e educação no Brasil. *Educação*, v.34, n.1, p.30-46, 2009.

HINCAPIÉ, Liliana G. Para uma antropologia da política pública: dinâmicas da construção de políticas públicas para comunidades afro-colombianas. *Revista Políticas Públicas*. v. 19, n. 1, p. 157-171, 2015.

KYMLICKA, Will. Direitos humanos e justiça etnocultural. *Meritum*, v.6, n.2, p.13-55, 2011.

_____. Multiculturalismo. *Diálogo Político*, ano XXIV, n.02, 2007.

LAMEGO F., Alberto. *As planícies do solar e da senzala*. Rio de Janeiro: Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, 1996, 2. edição.

LEWIN, Helena; RIBEIRO, Ana P.; SILVA, Liliane S. *Uma nova abordagem da questão da terra no Brasil: o caso do MST em Campos dos Goytacazes*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

LIFSCHITZ, Javier. *Comunidades tradicionais e neocomunidades*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

LIMA, Ivan da Costa. Universidade, movimentos sociais e relações raciais: educar para novas relações sociais. *Padê*, Brasília, vol. 01, n.02, p.52-72, jul-dez. 2007. Disponível em: <<http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/pade/article/view/577>>. Acesso em: 09 nov. 2015.

LIMA, Lana Lage da Gama *et al.* *As religiões afro-brasileiras em Campos dos Goytacazes*: preservar, dar visibilidade e combater a discriminação. Campos dos Goytacazes, 2015. Disponível em: <<http://www.uenf.br/portal/images/EXTENSAO/CATALOGO%20AS%20RELIGIOES%20AFRO-BRASILEIRAS%20EM%20CAMPOS%20DOS%20GOYTACAZES.pdf>>. Acesso em 27 jun. 2018.

LIMA, Lana Lage da Gama. *Rebelião negra e abolicionismo*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

LIMA, Antônio Carlos de Souza; CASTRO, João P. Macedo. Notas para uma Abordagem Antropológica da(s) Política(s) Pública(s). *Anthropologicas* 26(2): 17-54, 2015.

MACAGNO, Lorenzo. *O dilema multicultural*. Curitiba/Rio de Janeiro, Editora da UFPR/Graphia, 2014.

_____. Cidadania e cidade (aventuras e desventuras do multiculturalismo). *Espaços & Debates*, vol. 23, nº 43-44, pp. 51-59, 2003.

MACHADO, Elielma Ayres, FERNANDES, Otair. Políticas de ação afirmativa e educação: para além da cor e da raça. In: FARIAS, P. S.; PINHEIRO, M. L. (Org.). *Novos estudos em relações étnico-raciais: sociabilidades e políticas públicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, p.157-172, 2014.

MIRANDA, Ana Paula M.de. Entre o privado e o público: considerações sobre a (in) criminalização da intolerância religiosa no Rio de Janeiro. *Anuário Antropológico II*, p.125-152, 2010.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem- Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social*, v.19, n.1, p. 287-308, 2006.

OLIVEIRA, Amurabi. A antropologia e a formação de professores. *Revista Cocar*, vol.8, n.15, p.23-30, 2014.

_____, ALMIRANTE, Kleverton A.; NASCIMENTO, Fernanda. O Xangô na Sala de Aula: dilemas da identidade religiosa afro-brasileira em Alagoas. *Interações: Cultura e Comunidade*, v. 8, n. 14, p. 261-279, 2013.

PEIRANO, Marisa. A antropologia como ciência social no Brasil. *Etnográfica*, vol. IV (2), p. 219-232, 2000.

PEREIRA, Amílcar A. A lei 10639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela "reavaliação do papel do negro na história do Brasil". *Cadernos de História*, v.12, n.17, p.25-45, 2011.

PINHEIRO, M.L. Viagens, ensino e religião: o fazer de um pré-vestibular popular. In: FARIAS, Patrícia S.; PINHEIRO, Marcia L. *Novos Estudos em Relações Étnico-Raciais: sociabilidades e políticas públicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa; Faperj, 2014a. p.65-88.

PINHEIRO, M. L. Educação, religião e pertencimento étnico-racial: experiências de católicos e protestantes. In: Gonçalves, M. A R.; RIBEIRO, A. P. A. (orgs.). *Diversidade e sistema de ensino brasileiro*. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014b. 2. Edição. p.63-85.

PRADO, Eliane Mimesse; FATIMA, Lilian E. da Silva de. Os desafios da prática docente na aplicação da Lei 10.639/03. *Revista Intersaberes* v.11, n.22, p. 124 - 139, 2016.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Identidade cultural, identidade nacional no Brasil. *Tempo Social* 1. São Paulo, Edusp, 1989.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso (Colección Sur-Sur), 2005.

RISÉRIO, Antônio. Em defesa da semiodiversidade. *Galáxia, Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica*, N.03, p.17-26, 2002. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1263/766>. Acesso em: 02 mar. 2017.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Orgs) *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 21-38, 2005.

SCHWARCZ, Lilia. Do preto, do branco e do amarelo: sobre o mito nacional de um Brasil (bem) mestiçado. *Ciência e Cultura*. vol.64, n.1, pp. 48-55, 2012.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras: significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo. *Mana*, v.13, n.01, p.207-236, 2007.

SISS, Ahyas; BARRETO, Maria A. S. Corrêa. Formação de professores com foco na educação das relações étnico-raciais. In: GONÇALVES, M. Alice R.; RIBEIRO, Ana Paula A. (orgs.). *Diversidade e sistema de ensino brasileiro*. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2. edição, p.51-62, 2014.

VIEIRA, Ricardo. Etnobiografias e descobertas de si: uma proposta da Antropologia da Educação para a formação de professores para a diversidade cultural. *Pro-posições*, V.24, N.2(71), p. 109-123, 2013., disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n2/v24n2a09.pdf>>. Acesso em: 15 fev.

2014.

SITES CONSULTADOS

<http://www.acaoeducativa.org.br>

<http://campos24horas.com.br>

<http://www.plataformadh.org.br>

<http://www.uenf.br/portal>

Recebido em: 20/04/2018

Aceito em: 12/08/2019

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

PINHEIRO, Marcia Leitão; FARIAS, Carine Lavrador de. Reflexões sobre Formação de Professores e sua intersecção com a Antropologia e Políticas Públicas. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.3, n. 1, p.71-94, 2019.



DIRETRIZES POLÍTICAS GLOBAIS DE EDUCAÇÃO E A SOCIOLOGIA NA ESCOLA SECUNDÁRIA NOS PAÍSES DA CPLP: ENTRE RECONTEXTUALIZAÇÕES, HOMOGENEIZAÇÕES E HIBRIDISMOS

Joana Elisa Rower¹

Bruno Gomes²

Celeste Silvia Vuap Mmende³

Resumo

Este artigo tem como temática as políticas globais de educação e o ensino de Sociologia na escola secundária dos países que pertencem à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Objetiva analisar a disciplina de Sociologia na estruturação curricular e na relação com as políticas internacionais de educação, considerando seus aspectos homogeneizadores, recontextualizadores e híbridos. A escolha pela CPLP deve-se à aproximação do Brasil no domínio da educação superior para a formação de professores de Sociologia. São feitas análises relacionais da Sociologia na escola, a partir das reformas dos sistemas de ensino da década de 1990. A pesquisa se caracteriza como exploratória, descritiva e explicativa, bibliográfica e documental, tendo como objeto os Documentos Internacionais de Educação, Leis de Bases dos Sistemas de Educação Nacional e Planos e Projetos Curriculares Nacionais. Conceitos como hibridação curricular (DUSSEL, 2010) e recontextualização e ambivalência (LOPES, 2005) somam-se à análise relacional de Apple (2001, 2006). Identifica-se uma homogeneização nas estruturas curriculares do ensino secundário na CPLP, constituída pela formação geral e por formações específicas em áreas do conhecimento, com ausência da Sociologia no tronco comum e variabilidade da sua presença nas áreas de Ciências Sociais e Humanidades. Considera-se a necessidade do desenvolvimento de pesquisas relacionais da Sociologia como disciplina escolar, observando diversos atores na construção das políticas educacionais curriculares. A Sociologia, na dinamicidade das estruturas curriculares, constitui-se

¹ Doutora e Mestre em Educação. Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Sociologia, área de Sociologia da Educação e do Estágio Supervisionado na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB/CE. E-mail: joanarower@gmail.com

² Bacharel em Humanidades e Licenciando em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB/CE. E-mail: b.gomes23@hotmail.com

³ Bacharel em Humanidades e Licencianda em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB/CE. E-mail: mendes2013@hotmail.com

como objeto singular para análise e compreensão da relação saber-poder na construção de projetos de formação humana e das políticas de educação como políticas culturais.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Escola Secundária. Políticas Curriculares. CPLP.

GLOBAL EDUCATION POLICY GUIDELINES AND SOCIOLOGY IN SECONDARY SCHOOL IN CPLP COUNTRIES: AMONG RECONTEXTUALIZATIONS, HOMOGENIZATIONS AND HYBRIDISM

Abstract

This article approaches the global education policies and the teaching of sociology in secondary school of the countries belonging to the Community of Portuguese Speaking Countries (CPLP). The study aims at analysing the role of Sociology in curricular structuring and in relation to the international education policies, considering its homogenizing, recontextualising and hybrid aspects. CPLP countries were chosen due to their close relationship with Brazil in what concerns the field of higher education for the training of sociology teachers. Relational analyses of sociology in school were made based on the educational systems reforms of the 1990s. The research is characterised as exploratory, descriptive and explanatory and uses a bibliographic and documentary analysis based on the International Education Documents, the Laws of the National Education Systems Basis and the National Curriculum Plans and Projects. Some concepts such as curricular hybridization (DUSSEL, 2010), recontextualization and ambivalence (LOPES, 2005) are approached together with Apple's relational analysis (2001, 2006). It was identified there is a homogenization in the curricular structures of the secondary education of the CPLP, which is constituted by general and specific training in areas of knowledge, but with a lack of sociology as part of the common core curriculum, beyond that there is a variability of its presence in the areas of Social Sciences and Humanities. In this vein, the study alerts for the need to develop relational research in Sociology as a school discipline, observing several actors in the construction of curricular educational policies. Sociology, within the dynamics of curricular structures, constitutes a singular object for the analysis and understanding of knowledge-power relation to the construction of human formation projects and of education policies as cultural policies.

Keywords: Teaching of Sociology. Secondary school. Curriculum policies. CPLP.

INICIANDO

Este artigo tem como temática o ensino de Sociologia na escola secundária dos países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP⁴ (Angola, Brasil, Cabo Verde,

⁴ A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) oficializada a sua criação em 17 de julho de 1996 tem como finalidade a cooperação social, cultural e económica através do desenvolvimento de ações institucionais públicas ou por entidades privadas prioritariamente nos setores sociais primários como a Educação. A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) tem como proposta a integração entre o Brasil e as demais nações da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) como Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São

Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste). Objetivou-se identificar e analisar a disciplina de Sociologia nos currículos das escolas secundárias nos países da CPLP em relação à estruturação curricular, observando a influência das políticas internacionais curriculares e fatores neocolonialistas nos documentos de orientações curriculares nacionais.

A escolha pela CPLP deve-se ao contexto histórico, político e social de independência e democratização dos países africanos e Timor-Leste, além da aproximação do Brasil no domínio da educação superior, atuando na formação de professores de Sociologia⁵. Foram feitas análises relacionais da presença da Sociologia na escola, considerando os aspectos sociológicos, políticos e históricos das reformas dos sistemas de ensino a partir da década de 1990. Em relação aos seus objetivos, esta pesquisa se caracteriza como exploratória e descritiva. No que se refere aos procedimentos técnicos, é bibliográfica e documental, tendo como objeto de análise as Leis de Bases dos Sistemas de Educação e os Planos e Projetos Curriculares.

O reconhecimento da Sociologia como ciência e como disciplina; a relação entre objetivos da educação e sentidos da disciplina de Sociologia; a reprodução da colonização intelectual; e o protagonismo da organização do sistema e dos sentidos da escola, do ensino secundário e do ensino de Sociologia, de modo contextualizado, são problematizações que perpassam esta temática. Busca-se contribuir com o campo de pesquisa sobre o ensino de Sociologia na educação básica inserindo esta discussão em um contexto amplo de análise, enriquecendo as experiências formativas de ensino através da integração e do exercício comparativo e reflexivo sobre o ensino de Sociologia nos diferentes países lusófonos.

Ademais, problematizam-se as razões das presenças e ausências da Sociologia nos currículos do ensino secundário dos países da CPLP, na relação com os governos democráticos e com os sistemas e estruturas de ensino. As concepções de educação dos países democráticos demandam a formação para a democracia e o desenvolvimento da criticidade como elemento da constituição do cidadão. Sendo assim, expressam-se aqui os sentidos e efeitos da Sociologia na escola como

Tomé e Príncipe e Timor Leste. A Guiné Equatorial também integra a CPLP, mas atualmente as ações da Unilab não se estendem a esse país. A formação acadêmica no âmbito da Unilab objetiva o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, acadêmico e científico com os países da CPLP. No decorrer do texto será utilizada a sigla CPLP. Para maiores informações sobre a CPLP ver: <https://www.cplp.org/>.

⁵ No âmbito da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB/CE.

conhecimento e desenvolvimento de habilidades intelectuais de observação, análise e atuação na sociedade.

No caso do Brasil, a reintrodução gradual da Sociologia (e da filosofia) no currículo do ensino médio regular, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1996, era compreendida como conhecimento necessário ao exercício da cidadania. Embora essa vinculação estrita (ensino de Sociologia e formação da cidadania) seja problematizada, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2006 trouxeram o incremento de princípios epistemológicos do ensino de Sociologia, o estranhamento e a desnaturalização. Tais princípios, porém, são apagados na última versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), na medida em que são definidas competências e habilidades para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, não tendo mais o caráter de disciplina.

Dessa forma, a problemática da disciplina de Sociologia na escola secundária, sobretudo no caso brasileiro, não se centra somente no enfoque dessa componente curricular, a qual está, de uma forma geral, sustentada pelo desenvolvimento da criticidade⁶. Para entender sua intermitência é necessário incorporá-la à relação com as compreensões sobre a Sociologia enquanto ciência e contextualizá-la em relação às políticas nacionais e às diretrizes políticas globais de educação. Em um estudo comparativo entre países da CPLP, aspectos da colonização e da língua oficial portuguesa e influências internacionais são compartilhados nos processos de recontextualizações nacionais e locais. Assim, pesquisar a disciplina de Sociologia na escola significa refletir sobre uma pluralidade de ensinos, questionar em quais vicissitudes a disciplina se assenta, em cada país, em cada cultura e ainda relacionar com a dimensão das políticas curriculares internacionais para a educação básica.

1. ALGUNS ENFOQUES SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA

É preciso refletir sobre a Sociologia como componente curricular socialmente construída e as formas como a disciplina se efetiva concretamente nas escolas, através da compreensão de seus

⁶ Diversas pesquisas foram publicadas sobre esta temática. Como exemplo, cita-se o artigo de Fabiana Ferreira “A Sociologia no Ensino Médio: concepções de professores sobre formação crítica para a cidadania”, publicado pela Revista Estudos de Sociologia da UFPE; as dissertações de Eduardo de Carvalho Lefosse “O ensino da Sociologia na educação de jovens e adultos em Arcoverde-PE”, de 2016; e de Marcelo Sales Galdino “O ensino de Sociologia nas escolas: entre o prescrito e o feito”, de 2015, ambas pela Fundação Joaquim Nabuco.

sentidos e efeitos. Pondera-se, portanto, que a questão não é exclusivamente o fato da ausência ou da presença da disciplina nos planos curriculares, mas as formas de compreensão, os enfoques e as singularidades, assim como os aspectos comuns a serem identificados e analisados. Há a necessidade de realizar uma abordagem relacional entre o contexto e a construção da disciplina nas escolas secundárias, articulando os currículos a uma análise das políticas educacionais e dos processos recontextualizadores da Sociologia enquanto ciência para a Sociologia enquanto disciplina escolar.

A história da educação brasileira e o contexto histórico de colonização dos países africanos, membros da CPLP e Timor-Leste, refletem os padrões antecessores das relações de conflito e poder. Assim, busca-se compreender as políticas curriculares educacionais em articulação com as questões colonialistas e, ao mesmo tempo, com os contextos e atuações políticas atuais, considerando a influência da internacionalização das políticas públicas da educação.

Cá e Cá (2015, p. 104), em artigo sobre as políticas públicas em educação na Guiné-Bissau, denunciam que “a política educacional nas ex-colônias portuguesas na África desde o início dos anos 1960 não fez progredir a população africana”. A política de assimilação do colonialismo português afetou profundamente a cultura dos povos africanos e, embora a assimilação não tenha suprimido a resistência, o sistema educacional colonial teve como consequência a formação de uma elite africana distante da realidade guineense. Logo, a formação de uma elite africana pela educação colonialista “representava uma solução neocolonialista que poderia ser então considerada um ‘sucesso’ da política educacional portuguesa” (CÁ; CÁ, 2015, p. 105).

Observa-se, pelas análises realizadas, uma prática da internacionalização curricular, em que discursos, objetivos e estruturas são homogeneizados, evidenciando como as políticas de construção curricular são atravessadas por políticas educacionais em uma perspectiva globalizadora. Pensar o ensino e a disciplina de Sociologia de uma forma comparada e relacional, em aspecto macro, entre os países que compõem a CPLP, significa tornar consciente as questões da Sociologia enquanto disciplina escolar, não esgotando as questões em um nível local, mas prolongando as análises pelos atravessamentos internacionais. A complexidade dos fatores que entram em cena na organização de uma disciplina curricular exige uma complexidade teórica de complementaridade conceitual.

Perspectivas críticas e pós-críticas do currículo dialogam com essa análise quanto à convergência de posturas críticas diante da relação saber-poder e da tendência globalizante da homogeneização educacional (PACHECO; SOUSA, 2016). No entanto, estão mantidas as

diferenças em relação à centralidade do conhecimento na educação e da posição do sujeito de conscientização, luta, contestação e emancipação, ligada às estruturas sociais, da teoria crítica; e à desconstrução das verdades pelo sujeito subjetivo discursivo que questiona identidade e alteridade, da teoria pós-crítica.

Outrossim, conceitos como hibridação curricular, discutido por Inês Dussel (2010), o qual faz referência à perspectiva discursiva do currículo, e atrelado à recontextualização e ambivalência de Alice Casimiro Lopes (2005), somam-se à análise relacional de Michael Apple (2006). Nesse sentido, mais do que dizer que este artigo decorre de uma pesquisa comparada, ele se ocupa da disciplina de Sociologia na escola secundária e das relações existentes no contexto da CPLP. Essa propositiva de análise se deve a hipótese de que a disciplina de Sociologia na escola, suas intermitências, presenças e ausências, não extingue sua explicação em nível local, mas compreende significados relacionais pelas dinâmicas e conexões com diferentes agentes.

Em termos de contribuição para a área da Sociologia e, especificamente, para o Ensino de Sociologia, o desafio está no desenvolvimento metodológico de enfoques que integrem as pesquisas da disciplina e do ensino de Sociologia em nível amplo de análise, articulando também outras escalas analíticas. No Brasil, uma extensa bibliografia já foi levantada acerca do estado da arte das pesquisas sobre o ensino de Sociologia nas escolas públicas (Ver: HANDFAS e MAÇAIRA, 2015; OLIVEIRA, 2016; RÖWER, 2016; BODART e CIGALES, 2017; HANDFAS, 2011, 2017). Todavia, uma análise comparativa com a realidade de outros países ainda carece de mais atenção e interesse.

A articulação e integração dessas pesquisas é uma problemática e uma necessidade, pois se nos países africanos e Timor-Leste são poucos ou de difícil acesso os estudos sobre o ensino de Sociologia, no Brasil estes vêm aumentando gradativamente, sobretudo a partir do ano de 2008⁷, ano de sua obrigatoriedade no ensino médio. Contudo, conforme mencionado, estudos comparados entre nações ainda são escassos, ficando o foco de interesse das investigações nas dinâmicas internas da Sociologia em nível regional ou nacional.

⁷ Os últimos dados publicados por Handfas (2017) sobre o desenvolvimento quantitativo das dissertações e teses sobre o ensino de sociologia demonstram que, de 1993 a 1999, constam seis dissertações de mestrado e nenhuma tese de doutorado; de 2000 a 2008 constam 18 dissertações de mestrado e duas teses de doutorado; e de 2009 a 2016 constam 69 dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Dos poucos estudos comparativos acerca do ensino de Sociologia, destacam-se os trabalhos de Carvalho Filho (2014), com o artigo *O Ensino de Sociologia como problema Epistemológico e Sociológico*, que discute o ensino da disciplina como um problema social e político, em uma perspectiva comparada entre a realidade francesa e brasileira; e de Michael DeCesare, professor do Departamento de Sociologia do Merrimack College, Estados Unidos, que publicou na revista *Educação e Realidade*, no ano de 2014, o artigo intitulado *95 Anos de Ensino de Sociologia no Ensino Médio*. Neste, DeCesare realiza uma descrição da história dos 95 anos do ensino de Sociologia no Ensino Médio nos Estados Unidos, mas pontua que essa história serviria para refletir sobre o ensino de Sociologia em qualquer lugar. Recentemente, o professor Amurabi Oliveira também vem se dedicando a estudar o ensino de Sociologia na escola secundária na Argentina e no Brasil⁸.

Maçaira (2017), em seu trabalho de doutorado *O Ensino de Sociologia e Ciências Sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos*, realizou uma pesquisa comparativa dos livros didáticos de Sociologia do Brasil e da França, da primeira metade do século XXI, em relação aos processos de recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico. Ao acompanhar a produção sobre o ensino de Sociologia no Brasil, o trabalho de Maçaira torna-se referência na análise comparativa da disciplina de Sociologia em outros países.

Ao analisar os livros didáticos, seus conteúdos e ilustrações, Maçaira (2017) já na Introdução questiona “o que é e como é ensinado aos jovens brasileiros e franceses (...)”. No caso brasileiro, segundo a autora, foi identificada uma “ênfase no referencial eurocêntrico e o tratamento histórico de teorias e conceitos” em contraposição a uma Sociologia que destacasse a realidade contemporânea francesa, com base em referenciais teóricos franceses. Contudo, a pergunta que Maçaira se propõe serve para pensar o ensino de Sociologia nos países da CPLP, pois identificar quais Sociologias são ensinadas no ensino secundário e compreendê-las significa atentar para estratégias neocolonialistas nas influências educacionais.

⁸ Conferência realizada com esta temática pelo professor Amurabi Oliveira, na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Buenos Aires, Argentina, em 25 de abril de 2018. Disponível em: <<http://iigg.sociales.uba.ar/2018/04/01/charla-experiencias-de-la-ensenanza-de-sociologia-en-el-la-escuela-secundaria-en-argentina-y-brasil/>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

2. A SOCIOLOGIA NA ESTRUTURA CURRICULAR DOS PAÍSES DA CPLP

“Diretrizes são orientações para o pensamento e a ação” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 11). Com essa afirmativa é que Ciavatta e Ramos (2012) iniciam a análise dos processos de construção das diretrizes curriculares nacionais brasileiras. Portanto, é possível refletir que leis da educação, diretrizes e planos curriculares apresentam discursos regularizadores, homogeneizadores e hegemônicos. Esse caráter discursivo dos textos e estruturante das reformas educacionais estão articulados com os objetivos e tendências educacionais internacionais. Se os autores afirmam que há uma “tendência global à regulação curricular”, essa disposição também pode ser visualizada na relação com os projetos educacionais e curriculares de outros países que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP.

Morgado, Santos e Silva (2016) ao analisarem a construção curricular da Guiné-Bissau a nível macro (político-administrativo) tecem considerações sobre a condição periférica e dependente de ajuda externa deste país observando as dinâmicas de transnacionalização da educação, as denominadas reformas viajantes, e o conseqüente processo externo de construção curricular. Refletem os autores que é necessário

problematizar se os currículos desenvolvidos e implementados nos anos mais recentes, no âmbito da cooperação em educação entre países de língua oficial portuguesa, têm propiciado uma verdadeira vivência democrática, assumindo-se como meios diferenciação pedagógica e de desenvolvimento e integração pessoal e social de estudantes oriundos de contextos de socioculturais distintos, ou se, pelo contrário, se têm limitado e transmitir e a legitimar o conhecimento válido nos países cooperantes e a difundir determinadas ideologias e políticas dominantes, em detrimento de outras igualmente válidas. (MORGADO, SANTOS E SILVA, 2016, p.61).

As reformas educacionais que se seguiram à Conferência Mundial da Educação para Todos, realizada em 1990, e à Conferência de Dakar, de 2000, embasam-se em estratégias educacionais de homogeneização, desenvolvidas como métodos de democratização da educação pelo acesso, permanência e desenvolvimento da equidade social, e como combate ao analfabetismo e à desigualdade de gênero. As críticas vêm no sentido de tensionar o próprio conceito de gestão educacional democrática e autônoma e educação para a democracia, sobretudo pelo seu caráter universalista e generalista em detrimento dos contextos heterogêneos e plurais a que se destinam.

A democratização do acesso, a permanência e a produção da equidade social na educação básica estão relacionadas à vinculação a organismos e alianças internacionais de financiamento da

educação. Isso repercute na hibridação dos projetos educacionais nacionais com as perspectivas da produtividade no mundo do trabalho, da flexibilização, da formação e da centralidade do capital humano, como analisam Ciavatta e Ramos (2012) sobre o Brasil, Delgado e Melo (2016) sobre Cabo Verde e Morgado, Santos e Silva (2016) sobre a Guiné-Bissau. Nesse sentido, pode-se observar o ano de gestão das legislações educacionais dos países da CPLP compilados na Tabela 1 até o presente momento:

Tabela 1: Legislações Educacionais dos Países da CPLP
 LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS DOS PAÍSES DA CPLP

	Angola	Brasil	Cabo Verde	Guiné-Bissau	Moçambique	Portugal	São Tomé e Príncipe	Timor-Leste
LEGISLAÇÕES	LBSE ¹ L. nº 13/2001	LDB ² L. nº 9.394/1996	LBSE L. nº 103/III/90 Decreto- Legislativo nº 2/2010	LBSE ⁹ L. 85, n.º 1/2010	LBSE L. nº 06/1992 que atualiza a Lei nº 4/83	LBSE L. nº 46/86	LBSE L. nº 02/2003	LBSE L. nº 14/2008
PLANOS CURRICULARES	Currículo do 1º ciclo do Ensino Secundário/2013 Currículo do 2º ciclo do Ensino Secundário/2013	OCN (2006) BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (2017) e Ensino Médio (2018)	Plano de Estudos do Ensino Secundário/1996	*	Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (2007) Plano Curricular do Ensino Básico (2003)	Decreto -Lei nº 139/2012 – Orientações gerais da estrutura curricular	Plano Nacional de Ação 2005/2015	Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (2011)

¹LBSE = Lei de Bases do Sistema de Ensino

²LDB = Lei de Diretrizes e Bases

* não encontrado pelos autores deste trabalho

Fonte: Elaboração própria.

⁹ A Lei de Bases do Sistema Educativo de Guiné-Bissau não normativa o currículo, podendo as escolas construir outros currículos desde que aprovados pelo Ministério da Educação (MORGADO, SANTOS E SILVA, 2016).

Pelas legislações educacionais de Cabo Verde, por exemplo, é possível verificar a influência na forma discursiva e nos objetivos das políticas educacionais internacionais, pois se na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1990 tem-se uma ênfase na formação para salvaguarda da cultura nacional e desenvolvimento cultural, econômico e social cabo-verdiano (artigo 7/LBSE – 1990), no Decreto Legislativo de 2010, que atualiza a Lei de Bases do Sistema Educativo, percebe-se o incremento de conceitos como criticidade, reflexividade, criatividade e inovação. Tais conceitos se referem aos objetivos da formação, à função da escola e à seleção de saberes, e coadunam-se com as características globais do mundo do trabalho, do aumento no setor terciário, do desenvolvimento da sociedade da informação, da acentuação do trabalho imaterial e do desempenho de aptidões intelectuais e cognitivas no que se refere à perspectiva do capital humano.

Delgado e Melo (2016) também demarcam esse movimento de maior vinculação com o país pela Lei de Bases de 1990 e de espelhamento no cenário global pelo Decreto Legislativo de 2010. Como exemplo, pode-se expor aqui os objetivos da política educativa de Cabo Verde, descritas no documento de 1990 e reescritas em 2010:

Artigo 10º

(Objectivos da política educativa)

1. São objectivos da política educativa:

- a) Promover a formação integral e permanente do indivíduo, numa perspectiva universalista;
- b) Formar a consciência ética e cívica do indivíduo;
- c) Desenvolver atitudes positivas em relação ao trabalho e, designadamente, à produção material (LBSE/Cabo Verde, 1990).

Artigo 10º

Objectivos da política educativa

1. São objectivos da política educativa:

- a) Promover o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a formação integral e permanente do indivíduo numa perspectiva universalista;
- b) Contribuir para a formação cívica do indivíduo, designadamente através da integração e promoção dos valores democráticos, éticos e humanistas no processo educativo, numa perspectiva crítica e reflexiva;
- c) Desenvolver uma acção educativa que promova atitudes positivas em relação ao trabalho, à produtividade e à inovação nas actividades económicas, como factores de progresso e bem-estar (DL/Cabo Verde, 2010).

Nessa última perspectiva, o bem-estar individual é diretamente relacionado ao desenvolvimento econômico do país no mundo globalizado e da modernização das sociedades, o que pode ser compreendido como opacidade das especificidades culturais locais. Contudo, as reflexões e os exemplos que Escobar (2005) traz entre os processos de reafirmação do lugar e a

globalização, de possibilidade de compreensão das dinâmicas globais a partir das práticas baseadas no lugar nos deixa em suspensões. Para este antropólogo colombiano “Está claro que os lugares estão sendo progressivamente submetidos às operações do capital global, de modo ainda mais acentuado na era do neoliberalismo e da degradação do Estado-nação” (ESCOBAR, 2005, p. 80), porém, os processos de negociação das culturas locais e as práticas dos lugares oferecem outras possibilidades de compreender as interações globais/locais, potencialidades de desestabilizações e reorganizações dos lugares e “a reconquista do espaço partindo do próprio lugar em que operam” (ESCOBAR, 2005, p. 80).

No entanto, as orientações do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o próprio Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Relatório Delors), trazem como prerrogativa aos objetivos da educação a formação para a inovação de “pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (DELORS, 1996, p. 72).

Assim, foram definidos quatro pilares da educação para o século XXI nesse documento: (1) aprender a conhecer, (2) aprender a fazer, (3) aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e (4) aprender a ser. Esses objetivos denotam a formação de subjetividades para uma atuação eficiente no mundo do trabalho flexibilizado e para o desenvolvimento econômico dos países em relações de cooperação internacional, necessárias à constante expansão do sistema capitalista. Nessa dinâmica, o próprio conceito de cooperação internacional pode ser problematizado com o de expansão dos interesses do capital internacional (CRUZ, 2003), ou, como escreve Apple (2001, p. 32), “a história fala da continuada circulação de formas coloniais de compreensão, associadas de forma complexa e sempre cambiantes com os modos de produção econômica e de distribuição e consumo que estamos acostumados”.

A influência desses discursos internacionais pode ser visualizada, por exemplo, na LBSE de Timor-Leste, no artigo 12º, que deixa expresso:

Artigo 12.º - Objectivos do ensino básico

1. São objectivos do ensino básico:

a) Assegurar a formação integral de todas as crianças e jovens, através do desenvolvimento de competências do ser, do saber, do pensar, do fazer, do aprender a viver juntos (LBSE/Timor-Leste, 2008).

Dessa forma, volta-se o olhar ao conceito de hibridação curricular, que é discutido por Dussel (2010). Segundo a autora, a domesticação ou pluralização das diferenças, que define os processos contemporâneos de hibridações curriculares, tem o traço da perda dos marcadores originais do discurso pela inclusão nas reformas curriculares nacionais e das propostas estrangeiras, que dialogam com questões específicas. Dussel (2010) pontua que a hibridação não elimina hierarquias e binarismos, ao mesmo tempo em que não se revela mais democrática, apesar de não existirem formas identitárias puras, sendo elas resultantes dos processos culturais colonizadores.

a hibridação, então opera através da mobilização de distintos discursos dentro de um âmbito particular. Articula modelos externos e, ao fazê-lo, repete um dos movimentos tradicionais feitos na periferia em relação ao centro [...] mas também articula diferentes tradições e conceitos. (DUSSEL, 2010, p.72).

Nesse sentido, a análise dos objetivos e princípios do ensino secundário das Leis de Bases dos Sistemas de Ensino dos países da CPLP demonstra essas equivalências discursivas, como diz Dussel (2010), mas também constrói e opera com outros conceitos e sentidos, como, por exemplo, em relação a categoria trabalho.

Ao atentar para os textos, a categoria trabalho aparece em cinco dos sete países analisados como objetivo do ensino secundário. Em Guiné-Bissau e em Moçambique, essa categoria não aparece nos objetivos gerais dos documentos, mas somente quando trata da organização e acesso, e nos planos curriculares do ensino secundário. Nesse caso, as estruturas educacionais, divididas em formação geral e via técnica, no que se refere à formação para o trabalho, podem ser problematizadas.

No Brasil, na LDB desde 1996, os objetivos da educação aparecem vinculados ao trabalho. Na LDB atualizada em 2015 que antecede a recente reforma do ensino médio dos itinerários formativos (Lei nº 13.415/2017), permanece a concepção do ensino médio voltada, primeiramente, à formação básica para o trabalho, conjuntamente com a cidadania. Mas é interessante perceber em que relações discursivas a categoria trabalho aparece. Assim, termos como atitudes positivas, flexibilidade, adaptação à mudança e empreendedorismo formam um conjunto de perspectivas sobre a educação e o contexto social, reafirmando a concepção de capital humano.

Ricardo Antunes, sociólogo marxista brasileiro, no livro *O caracol e sua concha* (2005), pontua que é necessário compreender o que é a classe trabalhadora hoje, em particular pelo universo multifacetado do trabalho e das suas múltiplas potencialidades, que decorreram, sobretudo, da

reestruturação produtiva do capital e da desregulamentação do trabalho. Para esse autor, hoje, a classe trabalhadora, definida como classe-que-vive-do-trabalho, numa percepção ampliada, deve ser compreendida pela incorporação da totalidade do trabalho social, do trabalho coletivo, ou seja, pelo conjunto de seres sociais que vivem da venda da sua força de trabalho, que são assalariados e desprovidos dos meios de produção. Antunes (2005) ainda destaca que as novas formas flexibilizadas de acumulação capitalista tiveram consequências enormes no mundo do trabalho, que podem ser indicadas por uma subjetividade reificada e pelo aumento do trabalho precarizado.

Assim, a construção dos objetivos educacionais do ensino secundário coaduna-se com uma ideologia do trabalho globalizado, em que a subjetividade reificada é um dos seus aspectos. Dessa forma, transparece na configuração curricular as relações de poder.

Ivor Goodson (2013), pesquisador inglês que se debruça em compreender o currículo educacional na perspectiva das lutas de poder dos grupos sociais para imposição dos conhecimentos, defende que as teorias curriculares são alienadas no sentido de que funcionam como discursos distantes do currículo enquanto prática. Há coalizões entre o currículo universalista e a cultura local, especialmente ao compreender essa hibridação como dominação e relacioná-la à concepção de que as teorias curriculares e os planos e orientações curriculares funcionam como prescrições.

Observa-se, também, um processo de influência das teorias na construção dos documentos e planos, ou seja, a teoria curricular não apenas descreve, mas se inscreve no próprio currículo. Contudo, as determinações contidas nas legislações educacionais nacionais, influenciadas por teorizações e movimentos sobre educação, estão associadas ao predomínio da ideologia e da ordem política e econômica. Assim, a legitimação de um discurso curricular é assegurada pelo controle de grupos que lutam pela hegemonia, e envolve não somente questões de classe social, mas também de gênero e raça (APPLE, 2001).

As metas educacionais influenciam na estruturação das disciplinas. Teorias e planos prescritivos, ajustados ao contexto ideológico e econômico, tendem a se distanciar do contexto prático e das especificidades locais, pois não consideram a pluralidade de ações nos diferentes contextos. Todo o currículo revela uma postura e uma forma, mas é importante manter a investigação para a compreensão do currículo não somente como estrutura, mas nos modos de sua construção e legitimação, que significa adentrar nas lutas de poder.

Outro conceito utilizado para compreender as políticas curriculares conjuntamente com o conceito de hibridação é o conceito de ambivalência. Alice Casimiro Lopes (2005), em seu trabalho *Tensões entre Recontextualização e Hibridismo nas Políticas de Currículo*, embasada em autores como Stuart Hall, expõe que a ambivalência nos processos de recontextualização curricular torna-se importante para compreender os discursos curriculares, pois ele tanto deriva dos processos de negociação colonialistas, que garante a sua legitimidade em contextos plurais, como também produz “efeitos inesperados que escapam ao controle” e que se referem à produção de conhecimentos e resistências locais, mas também ao uso de conceitos distanciados da prática. Assim, os textos curriculares que incorporam, por hibridismo, discursos outros são acompanhados de ambivalências e antagonismos.

Tais negociações nesses espaços de recontextualização discursiva também são desiguais e simbolizam um jogo de poder e de relações assimétricas. A relação entre cultura e política torna-se central para compreender esses espaços de negociação das políticas curriculares, em que transparece o binômio local-global. Essa dicotomia com os processos atuais da globalização torna-se frágil, pois, por exemplo, concepções de objetivos locais de formação passam a ser influenciados por concepções globais. Por isso, o fato de o Brasil e os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) terem, embora de formas historicamente diferenciadas, a herança de um sistema educativo colonial e de dominação, não basta para explicar os conteúdos e as formas de suas respectivas hibridações culturais e curriculares.

A complexidade dessa hibridação encontra respaldo não apenas na relação do processo histórico colonizador-colonizado, mas em dinâmicas neocolonialistas, em novos processos de influência, como interações internacionais e contextos locais de recontextualização. Como salientam Morgado, Santos e Silva (2016, p. 63) as políticas educativas nacionais sofrem influência dos processos externos de transnacionalização compreendendo que “as organizações internacionais não são órgãos externos ao Estado, são mais externas a uns Estados do que outros”.

Ressaltando ainda que tais processos de homogeneização, recontextualização, hibridação e ambivalência curricular ocorrem tanto nos objetivos quanto na estrutura curricular e na seleção das disciplinas e conteúdos escolares, o que influencia as intermitências, as presenças e ausências da Sociologia como disciplina na educação básica. Do mesmo modo, é posta em comparação a disciplina de Sociologia na escola secundária nos países da CPLP, conforme aponta a Tabela 2:

Tabela 2: A disciplina de Sociologia na estrutura curricular nos países da CPLP.

PAÍS	SOCIOLOGIA NA ESCOLA SECUNDÁRIA
ANGOLA	Sociologia como componente opcional em todas as áreas do ensino secundário
BRASIL	Presente nas três séries do ensino médio com a Lei 11.684 de 2008. Alterada pela Lei 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017 e pela Base Nacional Comum Curricular (2018) constituindo a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
CABO VERDE	Sociologia como componente opcional nas áreas Econômico e Social, Humanística e Artes.
GUINÉ-BISSAU	Presente no 12º ano na área de Ciências Sociais e Humanas.
MOÇAMBIQUE	Inexistente no ensino secundário. Presente somente nos Cursos Superiores
PORTUGAL	Sociologia como componente opcional nas áreas de Ciências Sócio-Econômicas e Línguas e Humanidades, sendo que a Antropologia e a Ciência Política são componentes opcionais em todas as áreas do ensino secundário.
SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE	Presente nos três últimos anos na área de Ciências Sociais e Humanas.
TIMOR-LESTE	Presente nos três últimos anos na área de Ciências Sociais e Humanidades.

Fonte: Elaboração própria (2018).

É preciso pontuar que podem ser encontradas semelhanças estruturais nos sistemas de ensino secundário nos países da CPLP. Estrutura cuja reforma do ensino médio brasileiro encaminha-se com uma formação geral ou tronco comum e formações específicas, divididas por áreas ou ciclos do conhecimento, ou ainda itinerários formativos. Há variações em torno da existência da disciplina de Sociologia nos componentes curriculares, embora acentuado seu caráter de opcionalidade ou presente somente nas áreas específicas de Ciências Sociais e Humanidades. Em outras palavras, não há na estrutura curricular do ensino secundário nos países da CPLP a Sociologia como disciplina obrigatória na formação geral ou tronco comum.

Em São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, a Sociologia existe como componente curricular nos três últimos anos da área de Ciências Sociais e Humanidades; em Guiné-Bissau é obrigatória somente no 12º ano do ensino secundário da área de Humanidades; em Cabo Verde é opcional nas

áreas Econômica e Social; e, Humanística e Artes; em Portugal é componente opcional nas áreas de Ciências Socioeconômicas e Línguas e Humanidade; em Angola é opcional em todas as áreas do ensino secundário (Ciências Físicas e Biológicas, Artes Visuais, Ciências Econômicas e Jurídicas e Ciências Humanas); em Moçambique, a Sociologia não compõe a estrutura curricular do ensino secundário; e, no Brasil, pela recente reforma estrutural do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) e pela Base Nacional Curricular Comum apresentada em 03 de abril pelo Ministério da Educação (MEC) e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 04 de dezembro de 2018, a Sociologia perde seu caráter de disciplina curricular¹⁰, constituindo a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com História, Geografia e Filosofia. Para tanto, foram definidas seis (6) competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e trinta e uma (31) habilidades que compreendem as competências. Para o desenvolvimento das competências e habilidades, a BNCC (2018) não define conteúdos ou temas, mas quatro (4) categorias de aprendizagem: (1) Tempo e Espaço; (2) Território e Fronteira; (3) Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e (4) Política e Trabalho.

Segundo Moma (2016), as reformas que fizeram da Sociologia uma disciplina optativa em todas as áreas do ensino secundário de Angola (Reforma Educativa de 2001, com a promulgação da nova Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE) e a construção subsequente dos Planos Curriculares) foram levadas a cabo em um período de institucionalização e afirmação da Sociologia acadêmica no país. Para o autor, esse contexto presencia o “surgimento de novas linhas e tendências de pesquisa”, bem como a “entrada na arena intelectual da novíssima geração de sociólogos angolanos formados na Universidade Agostinho Neto” (MOMA, 2016, p. 39). De certa maneira, o autor ressalta um problema também comum à realidade brasileira, que ainda pena com tensões diversas entre a Sociologia acadêmica e a Sociologia escolar, e os processos de recontextualização.

Lembe (2010), ao discutir os impactos positivos e negativos na disciplina de Sociologia no ensino secundário em Angola, a partir da Reforma Educativa (2001), pontua a restrição dessa unidade como componente curricular, pois a mesma era obrigatória no ensino regular e passou a ter caráter de opcionalidade. Esse sociólogo e professor angolano expõe que, através de sua pesquisa, não foi possível identificar os motivos de a Sociologia ter se tornado uma disciplina de opção,

¹⁰ A Língua Portuguesa e a Matemática constituem os dois componentes obrigatórios em todos os anos do Ensino Médio, assim como a Língua Inglesa. Cabe aos sistemas de ensino a organização das demais áreas do conhecimento.

“porque em momento ou lugar algum encontrámos motivos convincentes ou suficientemente esclarecedores, sobre o posicionamento opcional que é relegado a disciplina de Sociologia no II ciclo do ensino secundário” (LEMBE, 2010, p. 4). Vale ressaltar que o contexto da Reforma Educativa de 2001, pautado no multipartidarismo e na constituição da 2ª República, no início da década de 1990, proporcionam caminhos investigativos.

A concepção de um estado democrático e de liberdade política e cultural, assim como a transição de uma economia de orientação socialista para uma economia de mercado, repercutiram no sistema educativo, fortalecendo a necessidade de “responder as novas exigências de formação de recursos humanos, necessários ao progresso sócio-económico da sociedade angolana” (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2001, p. 1289 *apud* LEMBE, 2010, p. 3). Assim, os objetivos da formação integral e da consciência nacional coadunam-se com uma autoformação para um saber-fazer eficaz às novas exigências de mercado e ao desenvolvimento do “amor ao trabalho”, expostos nos objetivos gerais (artigo 15) do ensino geral angolano (LBSE, 2001). Nessas tendências e obliquidades, a Sociologia como disciplina perde espaço na grade curricular.

A reforma no sistema educacional em Angola, que configura transformação nos objetivos educacionais, pode ser problematizada com a recente reforma do ensino médio brasileiro, com ênfase na preparação para o trabalho e sob a concepção de um Estado tomado por poderes neoliberais e conservadores. Se no Brasil a ênfase no discurso da reforma ocorreu em um debate em torno da baixa qualidade da formação e do papel do ensino médio para as juventudes, o que se presencia é a necessidade de associar, sistematizar e sujeitar a educação escolar e os jovens às indispensabilidades do mercado de trabalho, o que caracteriza a ótica neoliberal e a racionalidade da lógica de mercado. Com efeito, observa-se a construção hegemônica do discurso educacional pelo controle do que é ensinado e pela centralização das reformas e dos objetivos, tornando-os senso comum. Sobre isso, o alerta que Apple (2006) faz, embasado nos conceitos gramscianos de hegemonia e senso comum, é o da naturalização de determinadas ideias de grupos hegemônicos, os quais deixam de ser vistos como dominantes e assumem a forma de bom senso.

Tomadas as políticas educacionais como políticas culturais que incidem sobre as aspirações e necessidades das pessoas (APPLE, 2006), as características das reformas educacionais neoliberais de mercadorização da educação, avaliação de qualidade e de formação profissional, como discutido por Gentili (1996), passam a estar conectadas com a vida prática e respondem à não identidade do

ensino médio, já pontuada por Krawczyk (2011) no caso brasileiro. A profissionalização do ensino médio ou a opcionalidade dada por áreas de formação parece ir de encontro ao discurso da formação integral, recorrente nas leis de bases e orientações educacionais, e da concepção de educação como um todo, exposta no denominado Relatório Delors de 1996.

Se a formação integral não se resume pela seleção de conteúdos, como ensina Zabala (2010, p. 118) em uma perspectiva construtivista, pois se centra “tanto nas capacidades cognitivas como nas capacidades de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal e de inserção social”, a seleção e organização dos conteúdos se refere à “essência do que se pretende alcançar com a educação obrigatória, ao protagonismo que se atribui ao aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento” (ZABALA, 2010, p. 164).

Assim, se como para Goulart (2019, p. 215) a reforma do ensino médio no Brasil “representou para a Sociologia e a Filosofia o retorno à condição de dispersão, ao aparecerem como obrigatórias, mas na forma de estudos e práticas”, a seleção dos conteúdos, dos saberes sociológicos, dentro das competências e habilidades na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na formação escolar põe em questão o que se compreende por autonomia e equilíbrio pessoal, pelo tipo de relações interpessoais e por atuação ou inserção social, já que esses saberes se referem à formação de cidadãos no exercício da vida coletiva e ao aprendizado de “hábitos intelectuais fundamentais” da Sociologia, ou seja, à observação e à objetivação do mundo social, como defende Lahire (2014).

A aparente contradição que se observa nos discursos de criticidade e reflexividade dos documentos e na pouca valorização da Sociologia na formação dos jovens se resolve ao observar que tais aspectos estão diretamente relacionados à eficiência e produtividade no mundo do trabalho e no sistema capitalista – o que contraria a Sociologia como desnaturalização do social, já que, nessa perspectiva, o capitalismo é naturalizado, assim como os processos meritocráticos. O próprio Relatório Delors (1996, p. 31), ao expor sobre a educação como um todo e seus pilares (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), defende, conjuntamente, “estudar em profundidade um número reduzido de assuntos”; o desenvolvimento da memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas e aptidão para comunicar-se; e a possibilidade do ensino aos jovens e adolescentes alternado ao trabalho.

Como bem pontuam Pacheco e Sousa (2016, p. 67), “as políticas neoliberais impõem lógicas que anulam o currículo como projeto de educação”. Desse modo, compreendem-se os vieses dos discursos de formação integral, educação como um todo, formação cidadã, protagonismo, autonomia, criticidade, reflexividade da formação dos jovens, seus processos de hibridação e as ausências dos saberes sociológicos como componentes curriculares da educação escolar. Se no Brasil houve a retomada da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia em 2008, há que se considerar as lutas e as concepções de Estado democrático e a importância dos atores na resistência e produção de políticas e práticas não hegemônicas, quando da sua legitimação. Nesse âmbito, estão também as configurações curriculares a partir das reconfigurações do Estado em 2016, que resultou na Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017. São transformações promovidas pelo Estado que repercutem diretamente em transformações nas políticas públicas para educação (APPLE, 2006).

3. FINALIZANDO O TEXTO E CONTINUANDO COM OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Este texto se debruçou sobre a temática do ensino de Sociologia na escola secundária dos países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste). A partir da identificação da disciplina de Sociologia na estrutura curricular das escolas secundárias dos países da CPLP, foram realizadas análises relacionais, considerando, sobretudo, as reformas educacionais a partir da década de 1990. A análise relacional exige a expansão do olhar sobre múltiplas relações e categorias, sobre diversas dinâmicas e suas interconexões na compreensão de um objeto de estudo. Assim, no reconhecimento dessa complexidade, este texto apresenta seus limites de espaço, tempo e de investigação analítica. Por esse motivo, considera-se que ainda se está em uma etapa exploratória, mas também de construção do olhar sobre dinâmicas amplas que repercutem e que permitem a compreensão da Sociologia como disciplina escolar.

As inquietações iniciais de conhecer como a disciplina de Sociologia encontra-se na estrutura curricular das escolas secundárias dos países membros da CPLP e em que medida está relacionada aos objetivos e princípios da educação nacional, expressos nas leis de bases de ensino e

nas diretrizes políticas globais de educação, foram parcialmente respondidas. Contudo, através dos caminhos investigativos escolhidos, foi possível realizar algumas compreensões que versam sobre:

(1) uma tendência à homogeneização das estruturas curriculares do ensino secundário nos países membros da CPLP, constituídas por uma formação geral ou tronco comum e formações específicas, divididas por áreas ou ciclos do conhecimento, ou, ainda, por itinerários formativos, com ausência da Sociologia no tronco comum e variabilidade da sua presença nas áreas de Ciências Sociais e Humanidades (presente em uma série dos anos do ensino secundário, de forma interdisciplinar, com caráter de opcionalidade ou ausente do currículo);

(2) a influência das diretrizes globais da educação nos planos e estruturas curriculares nacionais, considerando a perspectiva da hibridação discursiva e da recontextualização curricular, em que objetivos e princípios globais tornam-se locais;

(3) a articulação dos projetos, planos e metas educacionais às necessidades do mercado de trabalho e da empregabilidade. Nesse sentido, a disciplina de Sociologia na escola não é valorizada, pois a análise da sociedade, que compreende a especificidade do fazer Sociologia e que não se afasta da crítica e da luta contra a desigualdade social, como ensina Bourdieu (2001) ao defender que a Sociologia é combativa, vai de encontro a essa lógica que naturaliza a relação ensino secundário/trabalho. Logo, há um processo de ambivalência discursiva nas leis de bases do ensino ao utilizarem termos como criticidade e autonomia nos objetivos do ensino, atrelados à lógica da educação neoliberal;

(4) a popularização do discurso sobre a não identidade do ensino secundário reforça a concepção hegemônica de formação para o mercado de trabalho e para os interesses do capital global. Essa articulação tanto proporciona sentido e direciona as políticas educacionais curriculares como se torna senso comum, (des)legitimando saberes possíveis no espaço escolar e de significado para as trajetórias pessoais dos discentes;

(5) a necessidade do desenvolvimento de análises relacionais da Sociologia como disciplina escolar, observando diversos atores que atuam na construção das políticas educacionais curriculares, na perspectiva do local-global; na relação entre a Sociologia como ciência e disciplina; e, na atenção aos atores das escolas que reinterpretem e recriam diretrizes educacionais nos seus processos de resistência cotidiana.

Ainda, a Sociologia no seu processo dinâmico, dentro da estrutura curricular, não somente no Brasil, como visto comparativamente, constitui-se um objeto singular para análise e compreensão sobre a relação saber-poder na construção de projetos de formação humana e das políticas de educação como políticas culturais.

Assim, findado este texto, continua-se com os questionamentos de como ocorre a relação entre objetivos de formação e compreensão de si enquanto sociedade democrática e plural, ou, ainda, como o poder engendra o discurso de si nos textos curriculares. Essas questões amplas atravessam as configurações da disciplina de Sociologia na escola secundária, seja de modo objetivo, na estrutura curricular das escolas e na seleção de conteúdos, seja subjetivamente, nas percepções e sentidos que a Sociologia assume nos planos curriculares e para os atores escolares.

Se estudar comparativamente o currículo em nível amplo de construção de políticas educacionais proporciona a percepção de intencionalidades, homogeneidades, diferenças, recontextualizações, hibridismos, somente a investigação aos lugares e nos lugares (das escolas) permitiria compreender como a disciplina de Sociologia presentifica-se como forma e conteúdo, como propósito e como formação nas juventudes escolarizadas. Quais ensinamentos de Sociologia são construídos do encontro entre as políticas curriculares e os lugares em que elas se realizam?

E aqui se finaliza com uma defesa e uma necessidade de um ensino de Sociologia que, através de seus atores, pensa o seu lugar (de conscientização e análise crítica dos contextos, de estranhamento e desnaturalização, mas também sobre o processo autorreflexivo dos sentidos da disciplina nesses lugares) que pode atuar na reconstrução de mundos socioculturais (de mundos de vida) e constituir-se como uma forma de negociação com as políticas curriculares homogeneizantes. Mas também, de resistências e enfrentamentos pela potencialidade de reorganização de concepções e, dessa forma, desses lugares, pela possibilidade de atribuição de sentidos no e pelos próprios lugares que se realizam.

Conhecer o ensino de Sociologia nos seus lugares, na pluralidade das escolas, contribui para a produção de diferentes significados da disciplina e dos seus sentidos para as juventudes escolarizadas, para docentes, gestão escolar, para a comunidade. E, dessa forma, pode-se contribuir para que diferentes esferas de gestão curricular possam ter elementos de enfrentamento às políticas nacionais e globais de homogeneização curricular e de opacidade da Sociologia na formação das juventudes.

O ensino de Sociologia na escola básica encontra significação na construção e valorização de saberes de dentro que vigoram na concretude e na cotidianidade escolar. E esse vigor demarca a importância e a necessidade do ensino de Sociologia que se torna uma necessidade da escola e do seu próprio lugar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGOLA. Assembleia Nacional. *Lei de Bases do Sistema de Educação*. Luanda: Autor, 2001.

ANTUNES, Ricardo. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*, São Paulo: Boitempo, 2005.

APPLE, Michael W. *Política Cultural e Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BODART, Cristiano das N.; CIGALES, Marcelo P. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. *Revista de Ciências Sociais*, v. 48, n. 2, pp. 256-281, 2017. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/27908>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Autor, 1996.

_____. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Autor, 2006.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. *Presidência da República Casa Civil*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm?TSPD_101_R0=d763483cc76bbf5aed05daeb872766aeki100000000000000006e387259ffff000000000000000000000000000005b298d5f00acee9c20>. Acesso em: 20 jun.2018.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Presidência da República Casa Civil. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 20 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Brasília: Autor, 2018.

CÁ, Lourenço Ocuni; CÁ, Cristina Mandu Ocuni. Políticas públicas em educação: um apanhado histórico. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 17, n. 1, pp. 88-106, jan./abr. 2015. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/6821>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

CABO VERDE. Ministério da Educação. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Praia: Autor, 2010.

CARVALHO FILHO, Juarez Lopes de. O ensino de sociologia como problema epistemológico e sociológico. *Educação e Realidade*. v. 39, n. 1. pp. 59-80. jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 jun. 2018.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, pp. 11-37, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? *Educar em Revista*, n. 22, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602003000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 15 jun. 2018.

DECESARE, Michael. 95 Anos de Ensino de Sociologia no Ensino Médio. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 14 jun. 2018.

DELGADO, Paulo S. G.; MELO, Marilândes M. R. Reforma Educacional em Cabo Verde e a Internacionalização das Políticas Educacionais. *Mediações*, v. 21 n. 2, pp. 26-48, 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/26997>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

DELORS, Jaques (org). *Um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasil: UNESCO, 1996. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4403>>. Acesso em: 14 jun. 2018

DUSSEL, Inês. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2010. pp. 55-77.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, Edgardo (Org.) *A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p.69-86. Disponível em: <<http://www.ica.usp.br/eventos/escobar-natureza>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

GENTILI, Pablo. (Org.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996. pp. 9-49.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GOODSON, Ivor F. *Currículo, teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOULART, Débora Cristina. A sociologia da BNCC: nem estudo, nem práticas. In: CÁSSIO, Fernando. CATELLI JR. (orgs.), Roberto. *Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa, 2019. pp. 205-220.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Bissau: Autor, 2011.

HANDEFAS, Anita. As pesquisas sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica. In: SILVA, Ileizi Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle (Orgs.). *A Sociologia na Educação Básica*. São Paulo: AnnaBlume, 2017. v. 1, pp. 367-386.

_____. O estado da arte no ensino de Sociologia na Educação Básica: um estudo preliminar da produção acadêmica. *Inter-Legere*, v. 9, pp. 286-400, 2011.

HANDEFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia P. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. In: HANDEFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia P.;

FRAGA, Alexandre Barbosa. (Orgs.). *Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015. pp. 20-43.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n.144, pp. 752-769, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 14 jun. 2018.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 45, n. 1, pp. 45-61, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2418>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

LEMBE, Horácio. A Reforma Educativa e seus impactos na disciplina de Sociologia a nível do ensino secundário em Luanda. *Horácio Lembe em análise...* (Blog). 2010. Disponível em: <<http://cafaialembe.blogspot.com/2010/09/1-reforma-educativa-e-o-seu-impacto-na.html>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo. *Currículo sem Fronteira*, v. 5, n. 2, pp. 50-64, jul/dez 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

MAÇAIRA, Júlia P. *O Ensino de Sociologia e Ciências Sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos*. 2017. 342f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Rio de Janeiro.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo: Autor, 2003.

MOMA, Guilherme M. O impacto da sociologia no sistema de ensino: teoria e prática. In: Diversos Autores. *Sociologia, Ensino e Prática*. Luanda, Angola: ISCDE, COESO, 2016. pp. 34-50.

MORGADO, José Carlos; SANTOS, Júlio; SILVA, Rui da. Currículo, memória e fragilidades: contributos para (re)pensar a educação na Guiné-Bissau. *Configurações*, v. 17, pp. 57-77, 2016. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/configuracoes/3283>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

OLIVEIRA, Amurabi. O Ensino de Sociologia na Educação Básica Brasileira: uma análise da produção do GT Ensino de Sociologia na SBS. *Teoria e Cultura*, v. 11, n. 1, p. 70, 2016. Disponível em: <<https://teoriaecultura.ufjf.emnuvens.com.br/TeoriaeCultura/article/view/2902>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

PACHECO, José A.; SOUSA, Joana. O (pós)crítico na desconstrução curricular. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 9, n. 18, pp. 65-74, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4971>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

PORTUGAL. Assembléia da República. *Lei n.º 65/2015*. Lisboa: Autor, 2015.

_____. Ministério da Educação e Ciência. *Lei de Bases do Sistema Educativo - Decreto-Lei n.º 46/1986*. Lisboa: Autor, 1986.

_____. Ministério da Educação e Ciência. *Decreto-Lei n.º 139/2012*. Lisboa: Autor, 2012.

RÖWER, Joana Elisa. Estado da arte: dez anos de Grupos de Trabalho (GTs) sobre ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005-2015). *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, v. 16, n. 3, p. e126-e147, 2016. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/24754>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. Ministério da Educação, Cultura e Formação da República Democrática de São Tomé e Príncipe. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. São Tomé: Autor, 2003.

TIMOR-LESTE. Ministério da Educação. *Lei de Bases da Educação*. Díli: Autor, 2008.

_____. Ministério da Educação. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Díli: Autor, 2011.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

OUTRAS FONTES

A SOCIOLOGIA É UM ESPORTE DE COMBATE. Direção e Produção de Pierre Carles. França: Pierre Carles, 2001. Disponível em: <<http://colunastortas.com.br/a-sociologia-e-um-esporte-de-combate/>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

Recebido em: 21/12/2018

Aceito em: 28/08/2019

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

ROWER, Joana Elisa; GOMES, Bruno; MMENDE, Celeste Silvia Vuap. Diretrizes Políticas Globais de Educação e a Sociologia na Escola Secundária nos países da CPLP: Entre Recontextualizações, Homogeneizações E Hibridismos. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.3, n. 1, p.95-120, 2019.



HISTÓRIA DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: A OFICINA SOCIOLÓGICA DE MARIO BISPO DOS SANTOS

Fagno da Silva Soares¹

Rafael Bezerra Gaspar²

Resumo

Entrevista realizada em 27 de abril de 2019, com o sociólogo Mário Bispo dos Santos, professor de Sociologia da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEMED/DF). Durante a entrevista, Mário Bispo dos Santos tratou, brevemente, de sua trajetória pessoal e de como a Sociologia o alcançou. Realizou reflexões sobre o ofício do/a sociólogo/a no século XXI, passando pelos dilemas da formação do professor de Sociologia no país, das políticas públicas voltadas à educação, da participação, dos desafios dos professores em organizações sindicais relacionadas à educação até o processo de fortalecimento dos estudos em ensino de Sociologia no Brasil com a criação do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio). Por fim, falou particularmente do histórico, desafios, experiências e perspectivas do Ensino de Sociologia no Brasil.

Palavras-chaves: História da Sociologia. Ensino de Sociologia. Ensino Médio.

Mário Bispo dos Santos é professor de Sociologia da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEMED/DF). Sua produção acadêmica gira em torno de temáticas como Ciência, Tecnologia e Sociedade, com destaque ao ensino de Sociologia no Ensino Médio e à formação de professores de Sociologia. Ademais, dá evidência à participação no Projeto do Curso de Especialização em Ensino de Sociologia para o Ensino Médio pelo Ministério da Educação (MEC) cujo objetivo é a formação qualificada de professores especialistas no ensino de Sociologia no país. Doutor e mestre em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB, 2017, 2002), com a tese “O Pibid na área de Ciências Sociais: da formação do sociólogo à formação do professor de Sociologia” e a dissertação “A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal”. É licenciado em Pedagogia e Ciências Sociais pela mesma universidade (UnB, 1996, 1990). Em sua

¹ Doutor em Geografia Humana pela FFLCH/USP, Doutorando em História Social/Contemporânea pela UFF. Pesquisador do Núcleo de Estudos de História Oral NEHO/USP e do Grupo Trabalho Escravo Contemporâneo GPTEC/UFRJ. Vinculado aos Grupos de Pesquisa Geografia Agrária USP / População, Trabalho e Economia USP / NIEPHE Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação USP / Grupo de Pesquisa da Cátedra José Bonifácio USP. E-mail: fagno@ifma.edu.br

² Doutor em Ciências Humanas – Antropologia Cultural [PPGSA-UFRJ]. Mestre em Ciências Sociais – Antropologia [PPGCSoc-UFMA]. Antropólogo – Coordenação Técnica/ Patrimônio Imaterial da Superintendência do IPHAN no Maranhão. [UFMA]. E-mail: rafael.gaspar@iphan.gov.br

produção acadêmica destacamos a obra “A Sociologia no Ensino Médio: Cidadania e Representações Sociais de Professores e Estudantes” (2016)³.

E1 e E2: Boa noite, caríssimo professor Mário. Agradecemos a solicitude e presteza que, de pronto, se dispôs para esta entrevista. Assim, tomamos como mote inicial desta nossa interlocução, sua história de vida e trajetória no campo da educação. Fale sobre as inspirações que os levaram à escolha da carreira de sociólogo e de professor de Sociologia, a formação escolar e os caminhos percorridos.

MÁRIO BISPO DOS SANTOS: Boa noite Fagno e Rafael. Antes de tudo, muito obrigado pelo convite para entrevista, pela oportunidade de estar mais uma vez ao lado do meu amigo Erlando Rêses⁴ numa produção relativa ao ensino de Sociologia. Então vamos lá. Ao pensar na resposta a essa primeira pergunta, lembrei de dois textos que li essa semana sobre formação de professores de Sociologia a partir de relatos autobiográficos. Um texto chama-se “*Ser docente e formar docentes: reflexões sobre uma prática*”. A autora, a Bruna dos Anjos, em um exercício de imaginação sociológica, estabelece conexões entre sua biografia pessoal e a história social, aliando um relato sobre sua trajetória acadêmica com uma reflexão sobre a própria história da disciplina Sociologia no país, especialmente no estado do Rio de Janeiro, onde atua. Outro texto é “*A formação identitária do professor de Sociologia: caminhos e descaminhos que levam os sujeitos de estudantes ao exercício da docência*”, do Marcos Silva. Ele nos instiga a um exercício de rememoração que nos espanta ao mostrar que, de fato, geralmente começamos a aprender ser professor/a de Sociologia desde cedo já no ensino fundamental/médio, nos primeiros contatos com os conteúdos das Ciências Sociais e nas interações com professores da disciplina. (*Os dois artigos serão publicados em um livro referente ao V Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica – ENESEB, organizado por mim e pela professora Haydée Caruso da UnB*). Infelizmente, na época que cursei, não tive contato com esses conteúdos, nem com professores de Sociologia. Cursei o antigo segundo grau, ainda sob o regime militar, momento no qual a formação para a “cidadania” caberia às disciplinas Organização Social e Política do Brasil – OSPB e Educação Moral e Cívica. Naquela época, eu sonhava em cursar Física, sempre gostei da área de Ciência da Natureza. No entanto, quando comecei a preparar para o vestibular, já vivíamos no contexto da transição democrática, então nos cursinhos preparatórios, tive contato com professores de História, Geografia e Literatura que me fizeram encantar pelas Ciências Humanas. Por isso, minha primeira tentativa no vestibular foi para a História. Na preparação para a segunda tentativa, eu me interessei por Ciências Sociais. Confesso que não sabia

³ Ver as publicações citadas por nós ou comentadas pelo entrevistado nas referências.

⁴ Destacamos aqui que esta entrevista foi realizada conjuntamente com os professores Erlando da Silva Rêses e Mário Bispo dos Santos.

muito sobre o curso, mas imaginei que pelo nome seria mais abrangente que História. Então no segundo semestre de 1986, passei no vestibular da Universidade de Brasília e somente lá descobri que o curso tinha habilitações – Antropologia, Sociologia, Ciência Política – e a Licenciatura em Ciências Sociais. No terceiro semestre, uma colega da Geografia me convidou para cursarmos a disciplina Didática na FE, Faculdade de Educação. Lá, na Faculdade de Educação, eu simplesmente me apaixonei pela licenciatura, pela educação, pela Sociologia da Educação. Então, decidi que seria professor de Sociologia.

E1 e E2: : Professor Mário Bispo, conte-nos um pouco das influências teóricas que teve durante a graduação, mestrado e doutorado na UNB e no ingresso na docência. Quais sociólogos/las ou outros intelectuais exerceram papel importante na formação inicial e no decorrer de sua trajetória acadêmica?

MÁRIO BISPO DOS SANTOS: Ainda no cursinho pré-vestibular, eu tive contato inicial com alguns conceitos marxistas, como modo de produção e mais-valia. Na graduação, eu tinha muito interesse em compreender melhor a teoria marxista. Então, tive a oportunidade de cursar duas disciplinas com o professor Ruy Mauro Marini, um renomado intelectual marxista que, após o exílio, havia sido reintegrado aos quadros da UnB. Nesse contexto, comecei a estudar mais sobre as perspectivas de teóricos marxistas sobre educação como Althusser, Gramsci. No final da graduação, participei de uma pesquisa coordenada pelo professor Carlos Benedito Martins, acerca do campo da Economia no Brasil que tinha como um dos principais referenciais Pierre Bourdieu. A partir dessa pesquisa, escrevi a monografia de final de curso sobre a Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia – ANPEC e a reprodução dos economistas no Brasil. Iniciei o mestrado em 2000, dez anos depois da conclusão da graduação, então havia muitas mudanças tanto no campo acadêmico, como no cenário do ensino da Sociologia na educação básica, nacionalmente e localmente. No DF, naquele ano, a disciplina se tornou obrigatória nas três séries do ensino médio com duas horas e logo depois, ela passou a ser cobrada no vestibular e no Programa de Avaliação Seriada da UnB. Naquele momento, a UnB/Departamento de Sociologia começou a ofertar cursos de atualização para professores da rede pública e particular, coordenados pelo professor Sadi Dal Rosso. Nesse curso, assisti uma aula da professora Fernanda Sobral sobre as relações entre ciência, tecnologia e educação na contemporaneidade, na qual foram apresentadas as ideias de autores como Michael Gibbons, sobre um novo modo de produção do conhecimento e Anthony Giddens, sobre a reflexividade e aplicabilidade da Sociologia na vida cotidiana. Por falar em Giddens, cabe um parêntesis. (*Ontem, 26 de abril de 2019, a SBS lançou uma nota de repúdio aos ataques de Bolsonaro*

e do seu ministro da Educação aos cursos de Ciências Humanas, notadamente Filosofia e Sociologia. Na nota assinada pelo presidente da entidade científica, professor Carlos Benedito Martins, há uma referência justamente às referidas ideias de Giddens sobre o papel da Sociologia nas sociedades contemporâneas). Enfim, tais autores constituíram a justificativa teórica do projeto sobre ensino de Sociologia que apresentei na seleção para o mestrado, na área de concentração: ciência, tecnologia e sociedade. Já cursando o mestrado, senti a necessidade de me aprofundar nos estudos sobre a Teoria das Representações Sociais, por isso, fui buscar o aporte da Psicologia Social. No Instituto de Psicologia da UnB, a professora Angela Almeida oferecia um curso sobre a referida teoria. Ela sugeriu que eu usasse nas minhas pesquisas, o conceito de campo comum das representações sociais de um psicossociólogo suíço chamado Willem Doise. Ele procurava articular as proposições de Serge Moscovici e Pierre Bourdieu, pensadores com quem colaborou em pesquisas. Talvez, vocês me perguntem sobre meu interesse pela história do ensino de Sociologia à qual dediquei um capítulo da dissertação. Inicialmente, eu nem pretendia tratar dessa história. Meu modesto objetivo era apenas comparar as representações sociais dos professores sobre o papel da Sociologia com concepções acerca da disciplina postas nos documentos (DCNEM, PCNEM) da Reforma do Ensino Médio de 1998, no Governo Fernando Henrique. Porém, meu orientador, professor Carlos Benedito sugeriu um capítulo histórico abordando a presença ou ausência da Sociologia nas diversas reformas pelas quais passou a educação média no Brasil. De início, eu resisti, pois, seria uma tarefa hercúlea que tomaria meu escasso tempo. Ademais, eu confesso que embora fosse professor de Sociologia, eu desconhecia quase totalmente a história da minha disciplina. Na realidade, eu tinha aquela visão de senso comum mesmo que a Sociologia havia sido retirada/impedida de estar nos currículos pelo regime militar e que, na transição democrática, se iniciou a luta pelo seu retorno. O professor Carlos insistiu e mostrou trabalhos que abriram meus olhos para aquela história: a dissertação do Adriano Giglio: “*A Sociologia na Escola Secundária: uma questão das Ciências Sociais no Brasil - Anos 40 e 50*” orientada pelo Luiz Werneck Vianna (IEUPERJ, 1998) e a dissertação da Simone Meucci: “*A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos*”, sob orientação do Octavio Ianni (UNICAMP, 2000). Eu fiquei fascinado e ao mesmo tempo espantado ao descobrir que a história da minha disciplina era uma história secular de idas e voltas e que ela fora incluída pela primeira vez no ensino secundário ainda no século XIX pela Reforma Benjamin Constant. Descobri que durante as primeiras décadas do século XX, sua presença/ausência fora objeto de lutas e debates acadêmicos envolvendo importantes intelectuais como Fernando de Azevedo, Costa Pinto, Antônio Cândido, Florestan Fernandes. Espantado

também fiquei ao perceber que estava diante de uma história esquecida pela historiografia das Ciências Sociais no Brasil ou, como bem disse Adriano Giglio, “*uma história que tinha sido reduzida a uma nota de rodapé*”. De fato, na minha época de graduação, uma das obras mais importantes da referida historiografia era o livro organizado pelo Sérgio Micelli: “A história das Ciências Sociais no Brasil”. No mestrado, eu percorri as diversas páginas dos dois volumes, mas encontrei apenas um parágrafo relativo à trajetória da Sociologia na escola secundária. Então, aceitei o desafio proposto pelo meu orientador. No início dos anos 2000, era escassa a disponibilidade de documentos oficiais na internet especialmente os mais antigos. Mas, bem próximo de mim, havia as bibliotecas da Câmara e do Senado Federal. Fui lá pesquisar acerca da legislação referente às reformas educacionais. No Congresso Nacional, eu me senti um historiador em busca de fontes primárias e fiquei muito emocionado ao encontrar as cópias dos diários oficiais dos decretos que, em diferentes momentos, institucionalizaram a Sociologia no então ensino secundário – *Decreto nº 98, de 08 de novembro de 1890 (Reforma Benjamin Constant), o Decreto nº 16.782-A de 13 de janeiro de 1925 (Reforma Rocha Vaz), Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931 e o Decreto nº 21.241 de 14 de abril de 1932 (Reforma Francisco Campos)*. Com base naquela pesquisa, escrevi o primeiro capítulo do trabalho que pouco tempo depois foi divulgado pelo Sindicato dos Sociólogos do São Paulo e publicado no livro organizado pelo Lejeune Carvalho – “*Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio*” (Ed. Unijuí, 2004). Dessa forma, minha produção sobre a história do ensino de Sociologia acabou tendo maior publicização do que as próprias pesquisas sobre representações sociais. Aquele primeiro encontro com aquela história foi tão marcante para mim que eu o cito logo nas primeiras páginas da tese doutorado numa espécie de memorial: “*Diante dessa história, enquanto professor e militante pelo retorno da disciplina, espantei-me primeiro porque compartilhava o senso comum que atribuía a ausência da Sociologia ao regime militar. Segundo, usando a terminologia da L'École des Annales, senti-me fazendo parte de uma história marcada por (des)continuidades. Assim, percebi que as angústias da minha categoria profissional, provavelmente teriam sido experimentadas por tantas outras gerações de professores de Sociologia*”. No doutorado, inclusive, retomei aqueles estudos com foco na histórica mais recente da disciplina com objetivo de compreender aquilo que minha orientadora, professora Fernanda Sobral, denomina condições sócio-institucionais e cognitivas, no caso as condições sob as quais aconteceu e se desenvolveu meu objeto de estudo: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID na área de Ciências Sociais. Na realidade, também foi para mim, uma oportunidade de revisitar a cronologia construída no mestrado que, como outras cronologias sobre o tema, gerou alguns debates e críticas.

Assim, rever aquela cronologia também serviu para investigar lacunas e analisar as referidas críticas muito pertinentes de pesquisadores como Alexandre Fraga, Amaury Moraes e Amurabi Oliveira. Por fim, cabe ressaltar que no doutorado minhas atenções continuaram centradas na investigação sobre representações sociais dos atores envolvidos com ensino de Sociologia, no caso, os licenciandos em Ciências Sociais (bolsistas do Pibid X estagiários da prática de ensino). Minha pretensão era completar um ciclo de estudos que eu, o Erlando Rêses e uma outra colega Shirlei Daudt iniciamos no mestrado tendo como foco professores (Mário, 2002), estudantes (Erlando, 2004) e de outros atores da escola (Shirlei, 2007). Pretensiosamente, acreditamos que aquele conjunto de estudos formou uma trilogia que teve como objeto as representações sociais acerca do papel do conhecimento sociológico na escola. Publicamos nossa trilogia no livro – “*A Sociologia no ensino médio: cidadania e representações sociais de professores e estudantes*” (2016).

E1 e E2: : Em sua carreira, percebemos o interesse pelas temáticas do ensino e da formação docente, especialmente a respeito da Sociologia. Conte-nos do interesse por esses temas em seus investimentos de pesquisa e como você tem participado na formação de jovens professores. Ademais, para você, quais são os limites ainda encontrados, no âmbito das políticas públicas, para o avanço de programas destinados ao fortalecimento da docência, seja no espaço acadêmico, seja no próprio espaço de trabalho, além das iniciativas à entrada dos jovens nos cursos destinados à formação de professores?

MÁRIO BISPO DOS SANTOS: Anteriormente, eu disse que me interessei pela questão da formação de professores já na graduação quando iniciei os estudos sobre Sociologia da Educação. Eu fiz meu estágio da licenciatura no curso de magistério lecionando Sociologia da Educação. Aquela experiência na Escola Normal de Ceilândia-DF, foi fundamental para a confirmação da minha opção pela carreira docente e por definir a formação de professores como um tema de interesse para futuros estudos. Inclusive aproveitei para completar resposta à pergunta anterior que também demandava sobre o início da carreira docente. Praticamente, iniciei minha carreira como professor da Escola Normal em 1992 depois de um breve período atuando no ensino fundamental. Enfim, o interesse pelo tema é antigo e prosseguiu por toda minha carreira de pesquisador, inclusive culminado na pesquisa de doutorado sobre o PIBID. Aliás, para mim, não temo exagerar, foi a experiência mais inovadora dos últimos tempos em termos de formação de professores. No entanto, respondendo a pergunta de vocês, trata-se de um programa com limites, pois é um programa de bolsas e assim não tem como alcançar a maior parte dos licenciandos. Ademais, ainda não se consolidou como uma política de Estado, nem sei se conseguirá com as mudanças de governo. Não obstante tais limites, penso que o espírito, os princípios do PIBID deveriam estar presentes nas

licenciaturas como um todo. Eu falo da articulação entre teoria e prática, ensino superior e educação básica, saberes disciplinares, pedagógicos e saberes experienciais construídos pelos professores na escola básica.

E1 e E2: : Como você avalia o desenvolvimento do ensino da Sociologia nos últimos anos? A partir disso, como você vê o atual cenário desse ensino no país e o perfil do professor de Sociologia do ensino médio, considerando suas experiências no Distrito Federal.

MÁRIO BISPO DOS SANTOS: Eu considero que entre 2006 e 2016, quanto ao ensino de Sociologia, vivenciamos uma era de ouro. Em 2006, tivemos a aprovação da obrigatoriedade no Conselho Nacional de Educação e a edição das Orientações Curriculares; em 2008, a obrigatoriedade definida em lei; em 2009, o primeiro ENESEB, posteriormente, o ensino da disciplina começou a ser contemplado por diversas políticas de governo como PIBID e PNLD. Quanto à questão da formação de professor, tivemos o advento do mestrado profissional nacional em rede. No entanto, em 2016, iniciou-se uma conjuntura muito adversa em especial com a Medida Provisória 746/16 editada pelo governo Temer que instituiu uma reforma do ensino médio que desobrigou a oferta da Sociologia como disciplina. Penso que o quadro somente se agrava no contexto do governo Bolsonaro que ataca e ameaça diretamente os cursos de Ciências de Sociais. Ainda que pese essa conjuntura adversa, penso que os conhecimentos foram consolidados acerca de diversos aspectos do ensino de Sociologia (metodologias, recursos, pesquisas, formação de professores) e que tais conhecimentos constituem a base para a construção da resistência.

E1 e E2: : É muito comum percebermos maior atenção à formação do pesquisador nas graduações, diferentemente daquele destinado ao professor, cuja formação é menos valorizada, numa perspectiva decididamente hierarquizante e dualista entre ser docente e ser pesquisador. Você considera que as graduações em Ciências Sociais ainda mantêm essa desigualdade nas formações? Quais as alternativas para mudanças nesse cenário e como essas formações podem ser articuladas ainda na graduação?

MÁRIO BISPO DOS SANTOS: Não obstante todos aqueles avanços durante a “década de ouro” descrita anteriormente, eu tenho a impressão que permanece nos cursos essa dualidade entre formar o docente versus o pesquisador. Vejo que não se trata de um problema somente dos cursos de Ciências Sociais. No nosso caso, a história intermitente da disciplina agravou essa situação. Porém, eu tive a oportunidade durante o doutorado de acompanhar a licenciatura em Ciências Sociais na Universidade de Brasília e constatei como algumas iniciativas contribuíram para diminuir essa

desigualdade na formação, como por exemplo, dois programas da CAPES: Prodência⁵, coordenado pela professora Sayonara Leal e Novos Talentos⁶ sob coordenação da professora Antonádia Borges. Os bolsistas, dentre outras atividades, se dedicaram a pesquisar e mapear os recursos e atores envolvidos com a licenciatura, bem como as práticas escolares relativas ao ensino de Sociologia. Tais experiências estão registradas no livro “Conhecimento escolar e ensino de Sociologia” organizado pela Anita Handfas, Julia Maçaira e Alexandre Fraga. Mais de perto acompanhei desde o início (2015), a primeira turma de bolsistas do PIBID em Ciências Sociais da UnB. Sob coordenação da professora Haydée Caruso, as atividades de iniciação à docência tinham como base um projeto mais amplo de pesquisa sobre a administração de conflitos na escola. Na pesquisa de doutorado, constatei que essa dinâmica do PIBID na UnB era muito parecida em termos de resultados com projetos de outras universidades como na Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília, coordenado pelas professoras Sueli Mendonça e Valéria Barbosa, e na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sob coordenação da professora Sandra Mattar. Nas conclusões da minha tese, eu aponto que o *“PIBID trouxe um impacto direto nas condições internas referentes ao papel da pesquisa na formação de professores. Ele teria funcionado de fato como um eliciador ou estímulo à integração entre a aquisição dos saberes disciplinares, pedagógicos, experienciais e à formação para a pesquisa recolocando a educação e o ensino de Sociologia como objetos de investigação sociológica, no dia a dia da formação dos licenciandos”*.

E1 e E2: : A primeira tese de doutoramento que tem como objeto de estudo o ensino de Sociologia é de 2002. Os Programas de Pós-Graduação em Sociologia ainda demonstram desinteresse pela temática do ensino, com raras exceções, podendo apresentar linhas de pesquisa ainda pouco expressivas. De modo geral, os conhecimentos produzidos por estes programas demoram a chegar na outra ponta, ou seja, na educação básica. Para você, qual tem sido, atualmente, o lugar do ensino da Sociologia na pós-graduação brasileira? Quais seriam as alternativas para fazer essa produção ser incorporada nos programas de desenvolvimento da Sociologia na educação básica?

MÁRIO BISPO DOS SANTOS: Inicialmente, gostaria de falar de uma pesquisa da professora Fernanda Sobral (UnB) que citei na tese de doutorado e aqui reproduzo. No trabalho, ela questiona

⁵ Programa da Capes voltado para o fomento, a inovação e elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica. Para maiores detalhes ver página: <http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/prodencia>.

⁶ Conforme designado na página online do programa, os Novos Talentos objetiva a “realização de atividades extracurriculares para professores e alunos da educação básica, tais como cursos e oficinas, visando à disseminação do conhecimento científico, ao aprimoramento e à atualização do público-alvo e à melhoria do ensino de ciências nas escolas públicas do país”. Para maiores detalhes ver página: <http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/novos-talentos>.

se de fato a educação é um objeto esquecido ou escondido no âmbito da pós-graduação em Sociologia. Ela constatou de um lado que, em 2009, a educação era objeto apenas de três programas, ou seja, poderia estar sendo esquecida. No entanto, por outro lado, mais recentemente, a autora verificou que a questão da educação se encontra embutida em outras linhas de pesquisa na pós-graduação em Sociologia que tratam de temas como desigualdade, trabalho, cultura, políticas públicas, ou seja, ela pode estar de fato escondida em outras linhas de pesquisa. Dessa forma, o desinteresse pelo ensino de Sociologia deveria ser considerado no contexto do desinteresse pela própria educação nos PPG de Sociologia. Mas eu verifico que, de 2009 para cá, esse quadro se modificou. Em entrevista para a Revista Café com Sociologia, a professora Anita Handfas avalia que houve um aumento do interesse pela temática ensino de Sociologia por parte dos pós-graduandos, orientadores e programas. Ela mostra que, entre 1993 e 2016, foram produzidas 93 dissertações e 16 teses envolvendo não só programas de Sociologia, como de educação. Penso que seja uma tendência promissora. Veja que em 2017, foram defendidas pelo menos três teses de doutorado, dentre as quais incluo a minha.

E1 e E2: : Neste sentido, você acredita que o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio)⁷, seria então um caminho para fazer chegar o conhecimento aí produzido até a sala de aula através de professores-pesquisadores? Quais as estratégias para mantê-lo fortalecido nos próximos anos, sendo adotado por mais programas de pós-graduação em Sociologia?

MÁRIO BISPO DOS SANTOS: Certamente, o ProfSocio é um caminho muito propício para se fazer essa mediação/socialização do conhecimento produzido na universidade por meio dos pós-graduandos/professores da educação básica. Quando, eu estudei a história do ensino de Sociologia, tive um outro espanto. Nas décadas de 30, 40, havia uma maior conexão entre ensino superior e o ensino secundário. Figuras emblemáticas da Sociologia como Gilberto Freyre e Fernando de Azevedo transitavam entre esses dois níveis de ensino, lecionando em faculdades e escolas normais/institutos de formação de professores. Claro, as condições sócio-institucionais e cognitivas de produção do conhecimento sociológico eram outras. Dentre outras condições, a intermitência da Sociologia ajudou a quebrar aquela conexão, mas programas como PIBID, Prodocência, ProfSocio começaram a estabelecer novos elos, embora, às vezes de modo incipiente, provisório. Eu

⁷ Sob a coordenação da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) acontece nas seguintes instituições associadas, a saber: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal de Campina Grande (UFCCG/ Campi de Sumé e Campina Grande), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual Paulista (UNESP/Campus Marília), Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA).

penso que haverá uma ampliação de instituições associadas ao Profsocio, dentre outros fatores, devido à própria demanda por parte dos professores da educação básica. Aqui, no Distrito Federal, alguns colegas perguntam quando haverá oferta em Brasília ou mesmo em instituições de estados vizinhos: Goiás e Minas Gerais. Talvez, essa demanda mais espontânea pudesse ser melhor canalizada, por meio de associações e sindicatos de sociólogos, sindicatos de professores.

E1 e E2: : No dia 02 de junho de 2008, foi sancionada a Lei nº 11.684 que incluiu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio, cujo ponto central é a formação de cidadãos críticos e capazes de interpretar o mundo, tornando-se sujeitos ativos em prol do melhor desenvolvimento da sociedade. A reintrodução da Sociologia como componente curricular obrigatório no Ensino Médio, ainda é muito recente, embora tenha feito parte, mesmo temporariamente em décadas anteriores e sob diferentes perspectivas. Destarte, quais seriam os caminhos propícios à afirmação e consolidação da disciplina no currículo da Educação Básica sem correr o risco de novas rupturas?

MARIO BISPO DOS SANTOS: Infelizmente, no contexto brasileiro, o risco de ruptura haverá. Veja que, em 2006, conseguimos a obrigatoriedade via resolução do Conselho Nacional de Educação e, em 2008, nós a consolidamos por meio de uma lei federal. Desde então, nos dedicávamos à consolidação de nossa comunidade, de aspectos didáticos e curriculares do ensino. Durante quase 10 anos, tivemos estabilidade e experimentávamos grandes avanços, no que denominei uma década de ouro. Talvez apenas, os mais pessimistas, imaginavam o cenário iniciado em 2016 com a reforma do ensino médio no governo Temer e, agora, no governo Bolsonaro, os ataques do próprio Ministério da Educação aos cursos de Sociologia. Nacionalmente, a conjuntura está muito adversa, não podemos deixar de lutar, por exemplo, no âmbito do Congresso Nacional. Contudo, é fundamental pensar nos cenários locais, nas estratégias referentes às lutas mais regionais, nos Estados, verificar os possíveis apoios nos movimentos sociais, nas assembleias legislativas e nos gestores da burocracia das secretarias de educação. Numa resposta anterior, eu relatei que, no Distrito Federal, a Sociologia é obrigatória com duas aulas nas três séries, desde o início dos anos 2000, ou seja, bem antes da obrigatoriedade nacional. Na tese, recontei um pouco dessa história que aqui reproduzo uma parte. *“A experiência do Distrito Federal serviu como uma das referências para os movimentos pela obrigatoriedade. Todavia, é oportuno enfatizar que ela não resultou nem de um movimento político, social ou sindical, nem de uma determinação legal oriunda da Câmara Legislativa e sim de uma decisão da equipe gestora da Secretaria de Educação. Ressalta-se que na época era governador Joaquim Roriz que para oposição e mesmo analistas era um político situado à direita do espectro ideológico”*. Por isso, nesse caso, considerarei pertinente a hipótese do professor Amaury

Moraes de se considerar a importância da burocracia educacional na história de idas e vindas da Sociologia. Na análise das tendências nacionais, eu acho aquela proposição controversa, mas localmente, no caso do Distrito Federal, trata-se de uma hipótese sustentável. Apesar da obrigatoriedade, naquela época, no DF, a Sociologia sofria ataques inclusive de alguns colegas de outras disciplinas, dos pais e alunos que questionavam o espaço dado para disciplinas (Sociologia e Filosofia) quem não caíam no vestibular. Então, em 2003, formou-se um movimento de professores de Filosofia e Sociologia, do qual eu e o Erlando Rêses eram participantes, que postulava junto a UnB à cobrança dos conteúdos daquelas disciplinas no Programa de Avaliação Seriada - PAS e no vestibular. Depois de muitos debates, em 2006, tais disciplinas foram incluídas com o mesmo status das demais no rol de conhecimentos a serem avaliados nos processos seletivos da UnB. A luta pela inclusão da Sociologia no vestibular não é algo pacífico no nosso campo, porém no Distrito Federal, lá no início dos anos 2000, ela contribuiu para consolidar a disciplina nas escolas, inclusive nas particulares. Aliás, hoje boa parte das escolas particulares brasilienses, oferece Filosofia já nas séries finais do ensino fundamental.

E1 e E2: : Em que medida a criação de entidades como Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) em 1935, a Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS) fundada em 1977 e a Federação Nacional dos Sociólogos (FNS) em 1989, arregimentaram esforços que culminaram na Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008?

MARIO BISPO DOS SANTOS: Especialmente, a FNS e a SBS tiveram papéis decisivos. No caso da FNS, no início dos 2000, era uma das principais entidades responsáveis pela articulação política junto a parlamentares no sentido de aprovação da obrigatoriedade. Ademais, a entidade sindical promovia debates e fazia a divulgação de textos sobre o ensino de Sociologia, numa época de escassez desses materiais. Aproveito para dar mais um depoimento, caso não me falhe a memória. O primeiro texto que li sobre o tema era “Por que Sociologia e Filosofia no ensino médio”, do Amaury Moraes (1999). O texto me foi passado pelo professor Carlos Benedito. O que de imediato me chamou a atenção foi que ele tinha o timbre de divulgação do Sindicato dos Sociólogos de São Paulo. Aliás, meus primeiros textos antes de se serem publicados, foram divulgados pelo sindicato. Quanto à SBS, com sua comissão de ensino, além de sua função mais precípua em si de cunho acadêmico, ela teve um papel muito importante na formação de uma comunidade de estudantes e professores (ensino superior e ensino médio) de Sociologia. Inclusive, há um momento importante na minha trajetória que aproveito para registrar. Em 2003, no Congresso da SBS, em Campinas, haveria um fórum sobre Sociologia no Ensino Médio, do qual participaria como convidado. O

convite partiu dos professores Amaury Soares e do Nelson Tomazi que conseguiram junto à direção da SBS o financiamento da minha participação, na condição não só de pesquisador como também professor do ensino médio. Na minha trajetória, aquela foi a primeira participação como convidado em um evento acadêmico.

E1 e E2: : Observamos que no módulo 01 do Curso de especialização em ensino de Sociologia para o Ensino Médio, na disciplina 03 chamada “Ensino de Sociologia: história, metodologia e conteúdos”, o qual vocês assinam, estão evidenciados os fundamentos teórico-metodológicos, bem como, as finalidades do ensino de Sociologia e possibilidades para a prática de ensino da disciplina em nível médio. Para isso, vocês destacam um painel bem didático, problematizando a História do ensino de Sociologia no Ensino Médio no Brasil, dividido em cinco aulas que vão desde os aspectos históricos normativos e metodológicos, mostrando as continuidades e descontinuidades da disciplina Sociologia no currículo. Fale-nos um pouco da estruturação desse projeto e de outros similares desenvolvidos por você ou com sua participação, tratando assim das mudanças ocorridas no currículo da Sociologia no Ensino Médio e de suas possibilidades de permanência na base curricular?

MARIO BISPO DOS SANTOS: Para fins didáticos, propomos essa divisão da história da Sociologia no Ensino Médio brasileiro em 5 momentos: “1996-2009- começando a contar a história pelo seu ‘final’”; “Agora é Lei, mas...1891-1925: uma sutil lembrança”; “1925-1942- Presente e debatida!”; “1942-1982- 40 anos de solidão” e “1982-1996- Retorno tímido”. De pronto, resalto que fiquei feliz com o regaste do material daquele curso. Um curso construído por diversas mãos no final da década passada, mas que durante anos, eu não tinha certeza quanto ao seu rumo e uso pelas universidades. Cabe registrar que conforme informações do Cristiano Bodart, coordenador do blog Café com Sociologia os três módulos já tinham sido baixados quase 5 mil vezes no seu blog. Anteriormente, eu falei de um dos meus espantos/paixões durante o mestrado: a história esquecida da Sociologia no Ensino Médio que não fez parte da minha formação na graduação, nem provavelmente da formação do Erlando Rêses. Então, uma das nossas motivações ao escrever aquelas aulas era enfatizar a importância do resgate daquela história na formação do professor. Por isso, criamos aqueles títulos, digamos mais poéticos que acadêmicos, para chamar a atenção para aquela história esquecida, por exemplo: “40 anos de solidão”. Nós queríamos evidenciar que aprovação da obrigatoriedade era um marco importante, mas não era fim de uma história, talvez apenas o início de um novo ciclo. Assim, optamos por começar a recontá-la no seu sentido inverso com uma reflexão posta no título da primeira aula: “1996-2009- começando a contar a história pelo seu ‘final’, agora é lei, mas...”. Apesar de ensinar essa reflexão, eu confesso que era otimista, por isso no fundo acreditava, sonhava que era o fim de um ciclo secular de instabilidade da disciplina, com a obrigatoriedade em forma de lei.

E1 e E2: : Com a reintrodução da Sociologia no ensino médio em 2008, tivemos um rápido crescimento do número de livros didáticos de Sociologia no mercado impulsionado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Para que tenhamos uma ideia, se em 2012 eram apenas 5 obras inscritas no PNLD, no último ano foram 12. O que você pensa a respeito desse crescimento e dos rumos dos manuais de Sociologia para o ensino secundário frente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

MÁRIO BISPO DOS SANTOS: Eu tive a oportunidade de participar como parecerista dos três editais PNLD (2012, 2015 e 2018) e assim, acompanhar a evolução à qual se referem. Em 2012, na realidade foram 14 obras inscritas e apenas 2 duas selecionadas. Já em 2015, tivemos 13 obras inscritas e 6 selecionadas. Por fim em 2018, 12 livros inscritos e 5 selecionados. O aumento do número de livros selecionados indica que houve um aprimoramento do livro didático de Sociologia. No entanto, eu gostaria de enfatizar um outro efeito positivo, do ponto vista mais curricular trazido pelo programa: a estabilização dos conteúdos de Sociologia. Cabe lembrar que lá em 2006, na elaboração das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, houve a opção pela não apresentação de uma proposta de conteúdos. Os autores avaliaram que não existiriam ainda conteúdos universalmente aceitos e consagrados devido à longa ausência e à instabilidade da disciplina. Contudo, quase uma década depois, a Simone Meucci e o Rafael Bezerra (2014) mostraram que o PNLD em conjunto com ENEM e as matrizes das licenciaturas teriam contribuído para estabilizar os conteúdos de Sociologia, ou seja, para a definição mínima do conteúdo a ser trabalhado pela disciplina. Nessa perspectiva, em 2012, eu tinha feito uma investigação que buscava justamente averiguar uma hipótese semelhante à da estabilização: a existência de um mapa ou campo comum referente às diretrizes curriculares estaduais, tendo como base as 11 categorias estabelecidas pelo edital do PNLD/2012 (cultura, estado, sociedade, etnocentrismo, poder, dominação, ideologia, instituições sociais, socialização, identidade social e classes sociais). A análise constatou que 10 categorias estavam presentes em 12 das 14 diretrizes estaduais analisadas, ou seja, em 85%. As pesquisas do Alexandre Fraga e Thiago Matioli indicaram que tais categorias também estavam presentes nos conteúdos cobrados em vestibulares. Na pesquisa de doutorado, ao retomar a história do ensino de Sociologia, aponto que durante a década de ouro (2006-2016) se consolidou um conjunto de categorias, um cânone, presente nas matrizes e diretrizes curriculares da graduação e da escola básica, sistematizado em livros didáticos e cobrado em exames. Quanto à BNCC, eu considero que aquelas categorias constituem o núcleo central da primeira proposta de Base Nacional Curricular Comum para a Sociologia.

E1 e E2: : Como você avalia as implicações decorrentes dessa dinâmica de inclusões e ausências da Sociologia no currículo para a formação do professor, pensando especificamente na construção de uma identidade profissional? Qual seria, hoje, o papel dos sindicatos e de outras entidades profissionais na construção dessa identidade do sociólogo-professor?

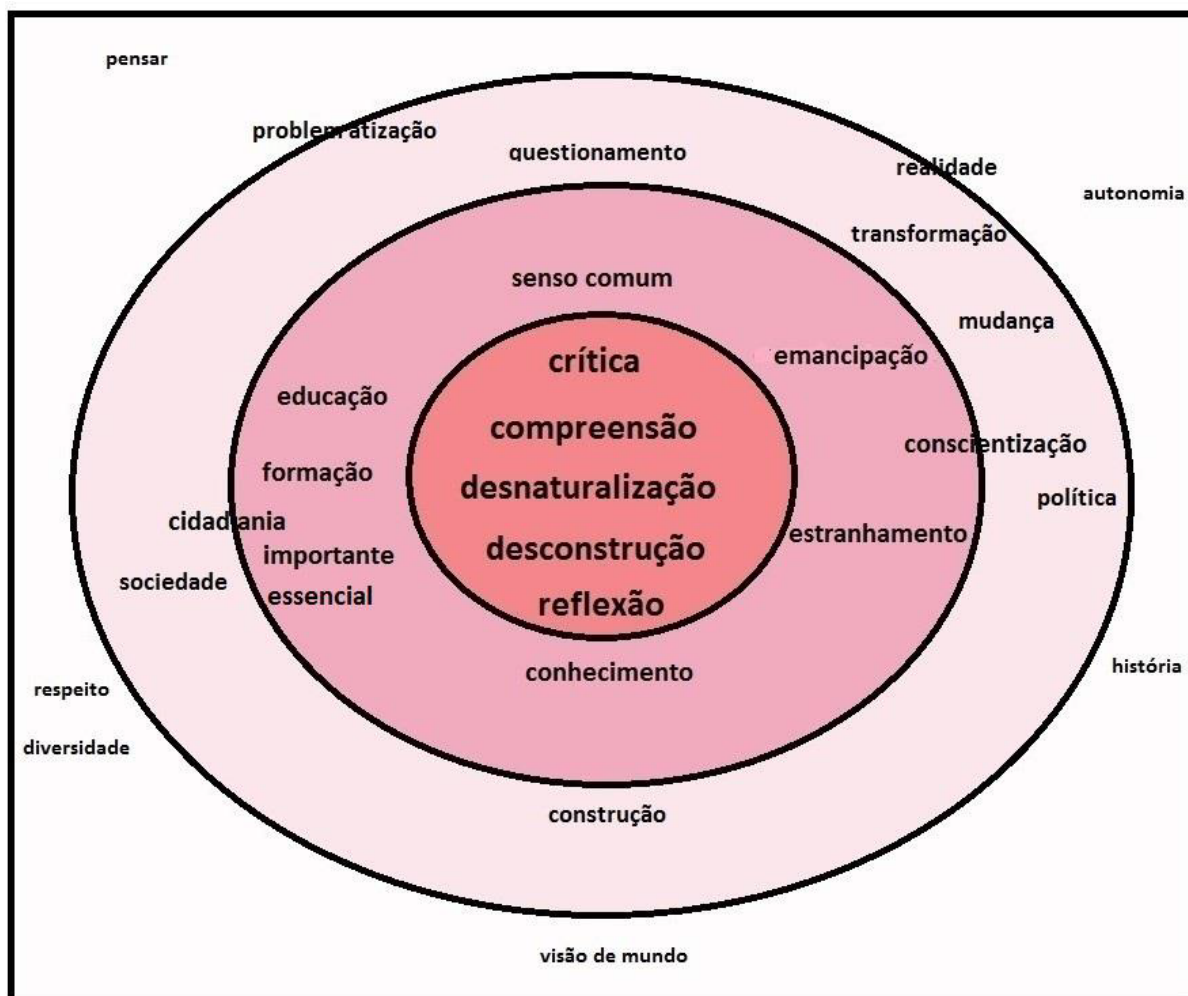
MÁRIO BISPO DOS SANTOS: De fato, a atratividade da licenciatura em Ciências Sociais é muito suscetível. Durante o doutorado (2013-2017), eu acompanhei mais de perto licenciandos (estagiários e bolsistas do Pibid), então notei muito estudantes motivados quanto à carreira de magistério ou mesmo quanto à pesquisa em educação, em ensino de Sociologia. Naquele período, conheci egressos (bacharéis e mestres) que retornaram à universidade para fazer a licenciatura em razão da ampliação do mercado de trabalho. Todavia, diante da conjuntura política que se configurou a partir de 2016, alguns colegas docentes de cursos de Ciências Sociais já identificaram algumas tendências contrárias àquelas que observei anteriormente, ou seja, verificaram uma diminuição do interesse pelo curso, aumento da evasão e egressos buscando por outras opções e formações. Enfim, são tendências que comprometem a identificação dos jovens estudantes com o magistério, no caso com a profissão de professor de Sociologia. Quanto aos sindicatos, penso que eles têm uma contribuição fundamental nesse processo de formação, contudo hoje se deparam com muitos limites, pois também foram afetados pela conjuntura política. Cabe lembrar que a reforma trabalhista visou fragilizar tais entidades. Mas penso que o Erlando Rêses como um pesquisador do movimento sindical tenha bem mais elementos para esclarecer essa questão.

E1 e E2: : As discontinuidades da Sociologia no currículo expressam as disputas ideológicas e políticas a favor ou não da disciplina no currículo escolar. Quando presente, em muitos momentos, a Sociologia passou a ser partilhada como instrumento de formação para a cidadania, ainda mantendo tal representação nos dias atuais, ao mesmo tempo em que passou a ser apropriada para questionar modalidades de dominação e de discriminação existentes no mundo social. Como você avalia a relação entre essas representações e usos da Sociologia e a formação da identidade do professor-sociólogo? Para você, quais seriam as estratégias para manter a Sociologia nos currículos, de modo regular, diante das disputas ideológicas e políticas que colocam em questão sua existência como disciplina crítica e transformadora das formas de pensamento na atualidade?

MÁRIO BISPO DOS SANTOS: Muita oportuna essa questão acerca das representações sociais, sobre a qual talvez eu me estenda mais um pouco. Na década passada, quando fizemos nossas pesquisas, a cidadania era o elemento central das representações sociais dos professores (Mário Santos, 2002), estudantes (Erlando Rêses, 2004) e outros atores da escola (Shirlei Daudt, 2007). A partir desse campo comum das representações, identificamos diferenciações nos posicionamentos dos sujeitos em razão de diferentes ancoragens. No caso dos professores, havia um grupo constituído

por licenciados em Ciências Sociais para o qual a Sociologia forma para cidadania, ao possibilitar ao educando compreender a realidade social. O outro grupo era constituído por professores de Sociologia, porém formado em outras áreas. Para eles, a disciplina prepara para a cidadania, pois é um instrumento prático de reforma e mudança social. Desse modo, a formação superior era o principal fator de ancoragem das diferenciações, embora pesasse também o local de atuação do professor: no centro do Distrito Federal, Plano Piloto ou nas chamadas “cidades satélites”. Na sua dissertação de mestrado, Luiz Fernando Moraes (2009) afirma que os dois grupos identificados por mim refletem duas perspectivas, a “cidadania sociológica” e a “Sociologia cidadã”, que tem a ver com relação que se estabelece entre cidadania e Sociologia e entre objetivo e objeto do ensino da disciplina. De acordo com o autor, dentro de primeiro princípio, a cidadania seria abordada mais como um conceito, um conteúdo, um objeto de estudo sociológico, enquanto do outro, ela é mais que um objeto, tende a ser um dos objetivos do ensino de Sociologia. Dez anos depois, já na minha tese, eu noto que “a partir das Orientações Curriculares para o Ensino Médio” (OCEM, 2006), buscou-se superar a concepção ou clichê (termo utilizado na OCEM), a representação arraigada no domínio público que associava o ensino de Sociologia à preparação para a cidadania. Para a consolidação e legitimação da disciplina seria importante concebê-la em sua especificidade como um meio para o desenvolvimento de uma linguagem científica. Linguagem que possibilite ao educando estranhar e desnaturalizar os fenômenos sociais. Na tese, eu denomino essa proposição da OCEM para o ensino de Sociologia de formação de uma “consciência sociológica”, em contraposição à formação de uma “consciência cidadã” que dominava o senso comum. De fato, na pesquisa do doutorado com licenciados de várias universidades, observei que houve uma superação/ampliação dessa concepção. No núcleo central das representações desse grupo aparecem elementos como: crítica, desconstrução, compreensão, reflexão e desnaturalização. Ressalta-se que esse último elemento fora proposto pelas OCEM em 2006, ou seja, um termo mais técnico que fora incorporado nas representações dos licenciandos. Constatei que cidadania e outros elementos correlatos como transformação, mudança, política aparecem, porém no que denominamos camadas periféricas e distantes do núcleo central, como se pode ser visualizado numa imagem que elaborei (ver figura 1).

Figura 1 - Licenciandos em Ciências Sociais: representações sociais sobre o papel da Sociologia (2015)



Fonte: Elaboração do entrevistado.

Por fim, cabe citar uma pesquisa de Leandro Raizer e Daniel Mocelin com os participantes do IV ENESEB (2015, RS). Dentre os estudantes, em grande parte bolsistas do PIBID, predominaram duas visões sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio: “desenvolver a compreensão do aluno sobre questões de ordem social e política” (46,9%) e “promover a cidadania, a democracia e o respeito às diferenças socioculturais” (28,6%). Há ainda uma terceira concepção com um percentual pequeno: “revelar aos alunos processos de opressão e dominação social” (12,2%). Dessa forma, ao que parece, houve uma convergência significativa entre estes resultados de natureza quantitativa e

aqueles da análise das evocações que realizei no doutorado: a compreensão da realidade social em primeiro lugar (46,9%) – no núcleo central e a formação para a cidadania em segundo lugar – no sistema periférico das representações sociais.

E1 e E2: : Com a reforma do ensino médio, apresentada pelo governo Temer, o ensino de filosofia e Sociologia passaram a ser optativas no ensino médio. Recentemente, o senador Romário apresentou ao Senado uma proposta de retorno da obrigatoriedade do ensino de filosofia e Sociologia no nível médio, junto às disciplinas de português e matemática. Como você analisa esse momento?

MÁRIO BISPO DOS SANTOS: Para responder essa pergunta, eu vou continuar de onde parei na resposta à pergunta anterior. Minhas pesquisas apontaram que a cidadania se transformou em um elemento mais periférico nas representações sociais, pelo menos no meio acadêmico. Mas vejam que irônico, ao final de 2016, o Procurador-Geral da República apresentou no Supremo Tribunal Federal um parecer contrário à MP 746/16, a Reforma do Ensino Médio. Ele defende a inconstitucionalidade da medida, dentre outros motivos, por excluir a Sociologia e Filosofia do rol das disciplinas obrigatórias. De acordo com Parecer nº 313893/2016 (PGR), o art. 205 da Constituição determina que a educação deve preparar o indivíduo para exercício da cidadania. Esse imperativo constitucional, esse objetivo educacional demanda currículo compatível com sua complexidade, por isso, afirma serem imprescindíveis as duas disciplinas. Atualmente, diante dos ataques à Sociologia e à Filosofia, houve diversas manifestações de apoio às disciplinas, inclusive muitas ressaltando seu papel na formação da cidadania. Dessa forma, em mais uma das ironias da História, no sentido marxista, o “clichê,” combatido no campo acadêmico, talvez seja o principal argumento em prol da Sociologia nos embates no campo político (Congresso Nacional), como fora nos anos 80, no início do período de seu retorno gradativo.

E1 e E2: : Por fim, quais são, na opinião de você, os (di)lemas e desafios a serem enfrentados pelos/as sociólogos/as e professores/as de Sociologia no século XXI?

MÁRIO BISPO DOS SANTOS: Caros Fagno e Rafael, as três ou quatro últimas perguntas têm comum a questão do futuro da disciplina frente ao cenário adverso que se inicia com reforma do ensino no governo Temer e no governo Bolsonaro ganha contornos mais dramáticos e agressivos, pois o próprio curso de Ciências Sociais passa a sofrer ataques diretos dos governantes e seus apoiadores, inclusive tentando minar as condições para própria existência do curso. Então, eu gostaria de iniciar minha resposta que se refere aos desafios e dilemas no século XXI. A sabedoria

popular nos aconselha buscar o lado bom da coisa ruim, na conjuntura atual, eu diria o lado bom do “coiso” ruim. Os ataques do “coiso” à Sociologia e à Filosofia deram uma visibilidade às humanidades e provocaram diversas manifestações de apoio à área, inclusive de pensadores e colunistas de jornais digamos assim mais conservadores. Ademais, colocou-se a questão da aplicabilidade das Ciências Sociais para o debate público, no qual foram postos os diversos papéis das referidas ciências na sociedade. Falou-se de sua importância para o estudo de temas essenciais pertinentes a nossa realidade (violência, desemprego, saúde e educação), para o aprimoramento da democracia brasileira, para o desenvolvimento pleno do indivíduo. Inclusive, em diversas reportagens, foram divulgados dados sobre os cursos de humanas, custos, quantitativo de docentes e discentes, mercado de trabalho. Dentre as várias matérias me chamou a atenção reportagem de Amanda Ruggeri - BBC Capital denominada: “*Faculdades de humanas dão menos retorno que outras?*” Ela traz estudos mostrando que em várias áreas, empresas estão demandando cada vez profissionais de humanidades e/ou com habilidades ligadas aos conhecimentos provenientes dessa área como: pensamento crítico, conhecimento sobre as interações sociais, sobre ética, importantes no gerenciamento de projetos e no trabalho em equipe. Nesse sentido, a reportagem traz um depoimento interessante de executivos da Microsoft: “Como os computadores se comportam cada vez mais como humanos, as ciências sociais e humanas se tornarão ainda mais importantes: idiomas, arte, história, economia, ética, filosofia, psicologia e direitos humanos...”. Provavelmente, as situações descritas acima estejam mais distantes da realidade do mercado de trabalho para sociólogos no Brasil, onde as empresas investem pouco em pesquisa e inovação. Por isso, no campo acadêmico brasileiro, eu tenho a impressão que nós somos um tanto quanto arredios e muitas vezes indiferentes às possibilidades de inserção do sociólogo no setor privado. A ênfase é na inserção desse profissional no setor público, nos movimentos sociais, nas organizações não-governamentais. Quem sabe não seja a hora daquelas entidades sindicais (FNS) e acadêmicas (SBS, ANPOCS) citadas anteriormente estarem mais abertas para as referidas possibilidades de inserção profissional dos bacharéis em Ciências Sociais. Certamente, o Erlando Rêses poderá ter uma contribuição mais balizada do que essa minha impressão sobre nosso mercado de trabalho e o papel dos sindicatos e associações.

Por falar em SBS, eu queria retornar ao seu manifesto em resposta aos referidos ataques, na qual é citado Anthony Giddens. Interessante notar que o sociólogo inglês participava de um programa na Rádio BBC de Londres, onde frequentemente, os ouvintes lhe dirigiam a seguinte indagação: “a Sociologia pode nos ajudar nas nossas decisões diárias ou ela é somente uma teoria interessante?” Diante dessa questão, ele afirmava que a ciência sociológica dispõe da análise mais ampla da

sociedade. Por conseguinte, ela traz implicações práticas para o cotidiano das pessoas e assim seus usos sociais extrapolam o campo acadêmico. De concreto, ela pode contribuir para a formulação de crítica social, para uma reforma das práticas sociais de diversos modos: aumentando a sensibilidade cultural, avaliando os efeitos das políticas e ampliando o autoesclarecimento. São possibilidades interessantes, mas cabe indagar: “será que efetivamente elas têm sido concretizadas, ou será que têm sido efetivadas, porém com pouca visibilidade?” Nessa perspectiva, há outros dois pensadores contemporâneos que incorporei aos meus referenciais durante o doutorado: Michael Burawoy com sua proposta de uma Sociologia pública e Ulrich Beck (falecido em 2015) com sua proposição de uma Sociologia cosmopolita. Burawoy nos fala do desafio de publicizar o conhecimento produzido pela Sociologia acadêmica, colocando-o como subsídio para o debate das questões públicas. Beck considera a proposição de Burawoy inspiradora, no entanto para ele, antes de publicizar a Sociologia, é preciso renová-la, pois todos os diferentes tipos de Sociologias, sejam públicas, acadêmicas, práticas ou políticas, estão em perigo de se tornarem velhas e comuns peças de museu do século XIX, momento no qual seus principais conceitos foram constituídos, como: classe social, trabalho, Estado, democracia, desigualdade social, identidade, cultura e dicotomias como doméstico x internacional, local x nacional x global. Anteriormente comentamos sobre o processo de estabilização dos conteúdos de Sociologia na última década. Pois bem, as categorias citadas por Beck fazem parte justamente de um cânone, de um campo comum, de uma base sobre a qual os conteúdos de Sociologia foram estabilizados. Portanto, numa perspectiva cosmopolita, essa base deve ser também reexaminada para que possamos alcançar cada vez mais, os jovens estudantes de Sociologia nas universidades e nas escolas. Por fim, eu diria que é uma tarefa árdua, um grande desafio, porque ela dependeria, utilizando os termos de Beck, da reinvenção da própria Sociologia, de mudanças nas próprias concepções e representações dos atores responsáveis pela produção e socialização do conhecimento sociológico: pesquisadores, professores e estudantes, ou seja, nós mesmos. Fagno e Rafael, mais uma vez obrigado pela oportunidade de compartilhar alguns pontos de vista sobre o ensino de Sociologia.

E1 e E2: : Professor Mário Bispo, agradecemos por nos receber em sua oficina sociológica, para viajarmos juntos pelos caminhos do ensino da Sociologia com otimismo e muito imaginação sociológica. Obrigado!

REFERÊNCIAS

BODART, Cristiano das Neves; PEREIRA, T. I. Breve balanço do subcampo? Ensino de Ciências Sociais? no Brasil e o papel da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais - ABECS. *Cadernos de Ensino de Sociologia*, v. 1, pp. 01-10, 2017.

_____, Cristiano das Neves; SOUZA, Ewerton Diego de Souza. Configurações do ensino de Sociologia como um subcampo de pesquisa: análise dos dossiês publicados em periódicos acadêmicos. *Revista Ciências Sociais Unisinos*, v. 53, pp. 453-557, 2017.

_____, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo. P. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): Um Estado da Arte na Pós-Graduação. *Revista de Ciências Sociais* (UFC), v. 48, pp. 256-281, 2017.

_____, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. O perfil do professor brasileiro de Sociologia do Ensino Médio e sua percepção da condição docente. *Inter-Legere* (UFRN), v. 1, pp. 168-189, 2016.

_____, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. Um raio-x do professor de Sociologia brasileiro: condições e percepções. *Estudos de Sociologia Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE*. v. 2, pp. 197-233, 2016.

_____, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo. P. Apresentação do Dossiê especial História do Ensino de Sociologia. *Revista Café com Sociologia*, v. 4, pp. 02-07, 2015.

CARVALHO, Cesar Augusto de. (Org.). *A Sociologia no Ensino Médio: uma Experiência*. 1 ed. Londrina: EDUEL, 2010, v. 1, pp. 64-83.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. *A Sociologia ou o vir-a-ser de uma disciplina escolar: articulações entre espaços, instituições e profissionais especializados (1996-2008)*. São Paulo: USP, 2016. Tese. (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2016.

GUEDES, André Teles. *Florestan Fernandes e o lugar da USP na história da Sociologia no Brasil*. Brasília: UnB, 2007. Dissertação. (Doutorado em Sociologia), Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, 2007.

HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luis Fernandes de (Orgs.) *A Sociologia vai à escola. História, ensino e docência*. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009.

LEITE, Maria Cristina Stello. *"Faz sentido?" - práticas docentes no ensino médio na disciplina Sociologia: um estudo na rede pública do estado de São Paulo*. São Paulo: USP, 2014. Dissertação. (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

MORAES, Amaury C. Moraes; RÊSES, Erlando da Silva; SARANDY, Flávio Marcos Silva; SANTOS; Mário Bispo dos Santos; TOMAZI, Nelson. *Curso de especialização em ensino de Sociologia: nível médio: módulo 1*. Cuiabá: Central de Texto, 2013.

MORAES, Amaury César. O veto de FHC: o sentido de um gesto, In.: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de (org). *Sociologia e ensino em debate – experiências e discussões de Sociologia no ensino médio*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

_____. Licenciatura em ciências sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato, **Tempo Social**, USP, abril de 2003.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. *Os lugares da Sociologia na educação escolar de jovens do ensino médio: formação ou exclusão da cidadania e da crítica?* São Leopoldo: Unisinos, 2003. Dissertação. (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos-Unisinos, 2003.

NEUHOLD, Roberta dos Reis. *Sociologia do ensino de Sociologia: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar.* São Paulo: USP, 2014. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Amurabi. Ensino de Sociologia: Desafios epistemológicos para o ensino médio. *Revista Espaço Acadêmico*, v. Ano x, pp. 115-121, 2011.

_____. Sociologia do Ensino de Sociologia no Brasil: Contribuições a partir de Anthony Giddens. *Inter-ação* (UFG. Impresso), v. 35, pp. 53-62, 2010.

PLANCHAREL, Alice Anabuki; OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de (Orgs.). Leituras sobre Sociologia no ensino médio. Maceió: EDUFAL, 2007. CRONOS – *Revista do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UFRN*. Dossiê Ensino da Sociologia no Brasil, v. 8, n. 2, jul./dez. 2007.

PLANCHEREL, Alice Anabuki; OLIVEIRA, Evelina F. Antunes de (Orgs.). *Leituras sobre Sociologia no Ensino Médio*. Maceió: EDUFAL, 2007

RÊSES, Erlando da Silva; SANTOS, Mário Bispo dos; RODRIGUES, Shirlei Daudt. *A Sociologia no ensino médio: cidadania e representações sociais de professores e estudantes*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

RÊSES, Erlando da Silva. *De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor*. Brasília: UnB, 2008. Tese. (Doutorado em Sociologia), Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, 2008.

_____. *E com a palavra: os alunos* – Estudo das Representações Sociais dos alunos da Rede Pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio. Brasília: UnB, 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, 2004.

SANTOS, Mário Bispo. O PIBID na área de Ciências Sociais: condições epistemológicas e perspectivas sociológicas. *Revista Brasileira de Sociologia*, São Paulo, v. 2, n. 3, jan./jun. 2014.

_____. *A Sociologia no Ensino Médio* – o que pensam os professores da Rede Pública. Brasília: UnB, 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, 2002.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. *A Sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de Sociologia para o ensino médio no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004. Dissertação. (Mestrado em Sociologia), Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

_____. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio: desenvolver a perspectiva sociológica: objetivo fundamental da disciplina no Ensino Médio. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 5, out. 2001.

_____. *Projeto para a implantação da disciplina Sociologia no ensino médio*. Novembro de 1999.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. A Sociologia no Ensino Médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Cronos* (Natal), v. 8, p. 403-427, 2008.

_____. *Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado do Paraná (1970-2002)*. São Paulo: USP, 2006. Tese (Doutorado em Sociologia), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2006.

SOARES, Fagno. Por uma História do Ensino de Sociologia no Brasil: Na oficina sociológica de Cristiano Bodart tomando Café com Sociologia. *Revista Observatório*, v. 4, n. 6, pp. 1007-1029, 8 out. 2018.

SOUZA, Erika Kulesa. *Linguagem sociológica e práticas de escrita: uma pesquisa exploratória em aulas de Sociologia no ensino médio*. São Paulo: USP, 2017. Dissertação. (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2017.

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. *Ensinar Sociologia: análise de recursos do ensino na escola média*. São Paulo: USP, 2007. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

TOMAZI, Néelson Dácio. *Sociologia para o ensino médio*. São Paulo: Atual, 2007.

Recebido em: 18/06/2019

Aceito em: 13/08/2019

COMO REFERENCIAR ESTA ENTREVISTA

SOARES, Fagno da Silva; SANTOS, Mario Bispo dos. História da Sociologia no Ensino Médio Brasileiro: A Oficina Sociológica de Mario Bispo dos Santos. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.3, n. 1, p. 121-143, 2019.