



CADERNOS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

ISSN 2594-3707

Ciências Sociais

ensino ciência política aprendizado
relativismo teoria professores
educação sociologia feminismo
escola antropologia etnocentrismo
grupos sociais ensino superior
antropologia democracia
direitos saberes racismo
reconhecimento legislação
cultura pesquisa
livro didático prática
escola pública
ciência ensino médio

V.4, N.1

Jan./Jun.
2020

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. 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 4, NÚMERO 1 (2020)

Agnes Cruz de Souza
Ana Paula Corti
Anderson Vicente da Silva
Angélica Lyra Araujo
Bernardo Caprara
Clovis Schmitt Souza
Cristiano das Neves Bodart
Dirceu Benincá
Elias Evangelista Gomes
Fernanda Feijó
Francisco Erick de Oliveira
Gessika Cecília Carvalho
Gustavo Cravo de Azevedo

Josefa Alexandrina Silva
Leandro Raizer
Luís Fernando Santos Corrêa da Silva
Luis Paulo Cruz Borges
Marcelo Pinheiro Cigales
Radamés Mesquita Rogério
Rafaela Reis Azevedo de Oliveira
Raquel Karpinski
Rosangela Carrilo Moreno
Thiago de Jesus Esteves
Thiago Ingrassia Pereira
Tiago Fernandes Alves

AUTORES - VOLUME 4, NÚMERO 1 (2020)

Ana Luiza Gomes Profírio
Andréa Ana do Nascimento
Artur Santos
Brena Kécia Andrade de Oliveira
Celeste Mmende
Clovis Schmitt Souza
Cristiano das Neves Bodart
Eduardo Carvalho Ferreira
Gianini Scarllat Cruz

Gislaine dos Santos Pereira
Joana Elisa Röwer
José Ricardo Marques Braga
Mariana Suyan Martins Dutra
Pedro Henrique Pio Nascimento
Raquel Folmer Corrêa
Rayza Sarmento
Thiago Fidelis
Vanessa Souza Pereira

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/abecsnacional/>

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.4, 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, cinco (05) relato de experiência docente, quatro (04) artigos, três (03) resenhas 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

EDITORIAL01- 04

Cristiano das Neves Bodart

APRESENTAÇÃO

Precisamos dialogar sobre o (e no) ensino de Sociologia 05-16

Cristiano das Neves Bodart

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Brinquedos e Brincadeiras da Infância: Um debate sobre socialização e desigualdades de gênero.....16-28

Ana Luiza Gomes Profrio

Oficina “Democracia representação política na escola”29-42

Clovis Schmitt Souza

Sociologia escolar: reflexões sobre docência e problematização de temáticas tecnológicas.....43-55

Raquel Folmer Corrêa

O que se ensina para quem ensina?: relato de experiência do Laboratório de Ensino de Ciências Sociais..... 56-69

Rayza Sarmiento, Gianini Scarllat Cruz, Pedro Henrique Pio Nascimento

Leituras de “O suicídio” na escola: estudos e ações de prevenção em aulas de Sociologia no Ensino Médio.....70-81

Vanessa Souza Pereira, Mariana Suyan Martins Dutra

ARTIGOS

Ensino de sociologia: a legislação vigente no Brasil.....82-99

Thiago Fidelis

Temáticas de Política Educacional na cultura de formação de professores das Ciências Sociais.. 100-121

Eduardo Carvalho Ferreira

Quem são os professores de Sociologia de Pernambuco? Uma caracterização a partir do Censo Escolar de 2019122-140

Artur Santos

BNCC e o futuro da Sociologia no ensino médio – uma análise comparativa.....141-162

Gislaine dos Santos Pereira

RESENHA

Itinerários reflexivos sobre as Humanidades no chão da escola.....163-173

José Ricardo Marques Braga

Sociologia escolar: contribuições à prática docente174-182

Celeste Mmende

O ensino da Sociologia no Brasil: debates, pesquisas e perspectivas no contexto do ENASEB 2017.....183-190

Andréa Ana do Nascimento

ENTREVISTA

“Sou reconhecida como a professora da Sociologia em movimento”: entrevista realizada com M. Olga de Lima Caracas.....191-207

Brena Kécia Andrade de Oliveira, Joana Elisa Röwer



APRESENTAÇÃO

PRECISAMOS DIALOGAR A CERCA DO (E NO) ENSINO DE SOCIOLOGIA

Cristiano das Neves Bodart¹

Precisamos dialogar sobre a Pesquisa a Cerca do Ensino de Sociologia!

Baseando-nos em Freire (2019) partimos do pressuposto que dialogar demanda, ao menos, dois atores sociais. Não se trata de um monólogo, onde alguém fala e outro(s) escuta(m); demanda ouvir e falar *com* o(s) outro(s). Aliás, falar nem sempre envolve diálogo.

Diálogo sobre o ensino de Sociologia exige dos envolvidos interações e trocas, seja entre pesquisadores² e pesquisados, pesquisadores e orientandos ou entre pesquisadores e seus pares. **Na pesquisa** sobre o ensino de Sociologia, que envolve pesquisador(a)s e pesquisado(a)s, importa não objetivar o(a) pesquisado(a), tornando-o(a) uma “coisa”. Ao contrário, é importante tomá-lo(a) por

¹ Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e do centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). *E-mail:* cristianobodart@gmail.com

² Importa destacar que em geral o(a) pesquisador(a) é também educador-educando (FREIRE, 2019), atuando no ensino superior. Usamos o termo composto “educador-educando” cunhado por Freire (2019) por considerar que a docência dá-se no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, se ensina aprendendo e se aprende ensinando.

co-autor(a) na produção do conhecimento. É em diálogo com esse(a) co-autor(a) – falando com ele(a) e ouvindo-o(a) – que o conhecimento das práticas sociais e seus sentidos se originam. Assim, desvelam-se as práticas do ensino de Sociologia com suas riquezas de sentidos percebidos e compartilhados dialogicamente com todos os envolvidos.

Qual o sentido de pesquisar o ensino de Sociologia se isso não gerar mudanças qualitativas na vida cotidiana que se desenrola na (e a partir da) escola? Em termos freirianos (2019), qual seria o sentido de uma pesquisa que não identifique situações-limites que potencialize a concretização do inédito viável³? Chamamos atenção para o fato de que muitas vezes os atores sociais pesquisados (educadores-educandos, discentes etc.) só dispõem dos momentos da pesquisa para dialogar com o(a) pesquisador(a). Muito provavelmente os atores sociais pesquisados não estarão a ler a tese produzida ou o artigo científico publicado em periódico *Qualis A1*, assim como dificilmente marcarão presença nos auditórios dos congressos acadêmicos de Sociologia ou de Educação onde as pesquisas são apresentadas. Se não houver diálogo durante o ato de pesquisar, privamos os atores sociais envolvidos do conhecimento que co-produzimos no subcampo de pesquisa do ensino de Sociologia. Sem diálogo tendemos a ouvir nossas próprias vozes e limitamos os “resultados” de nossas pesquisas às nossas visões de mundo. Por isso, importa dialogar sobre o ensino de Sociologia no momento da prática da pesquisa. Como sinalizou Freire (1977, p. 65) “a intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico. [...] Pela intersubjetividade, se estabelece a comunicação entre os sujeitos a propósito do objeto”; por isso, advogamos que pensar o ensino de Sociologia como objeto de pesquisa se mostrará mais produtivo na medida que a intersubjetividade entre pesquisadore(a)s e pesquisado(a)s for estabelecida.

Dialogando saímos do nosso “mundo acadêmico” e adentramos em outros existentes, assim como apresentamos esse nosso mundo aos de fora. Dialogando

³ Grosso modo, inédito viável seria, para Freire (2015, p.50), “a superação desta percepção fatalista por outra, crítica, capaz de divisar mais além destas situações [de situações-limites]”. Ou ainda, “a materialização historicamente possível do sonho almejado. É uma proposta prática de superação, pelo menos em parte, dos aspectos opressores percebidos no processo de conhecimento que toma como ponto de partida a análise crítica da realidade” (FREITAS, 2005, p. 6).

fazemos com que o conhecimento acadêmico produzido no campo fique no campo; ao menos parte dele. Não vejo melhor maneira de aproximar a universidade do(a)s educadores(a)s da escola básica e de seus discentes. Portanto, precisamos dialogar sobre o ensino de Sociologia!

Precisamos **d**ialogar no **E**nsino de **S**ociologia!

Convém repetir: dialogar demanda, ao menos, dois atores sociais. Não se trata de um monólogo, onde alguém fala e outro(s) escuta(m); demanda ouvir e falar *com* o(s) outro(s). Aliás, falar nem sempre envolve diálogo.

No ensino de Sociologia, no chão da escola ou da universidade, não podemos adotar práticas depositárias de conhecimento. Em se tratando de ensino-aprendizagem, como disseram Freire e Shor (1986, p. 14) “o diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual”. Nosso(a)s discentes precisam ter “direito à palavra”, de expressar-se, de relatar os mundos como os enxergam. Como destacou Freire (2019, p.108-109), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas nas palavras, no trabalho, na ação-reflexão [...] o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”. Não podemos olvidar que o(a)s nosso(a)s discentes têm seus mundos, ainda que possamos – e devemos – apresentar-lhes outros possíveis.

É sabido que o mundo do(a) professor(a) e o mundo dos discentes são diferentes; às vezes distantes. Em se tratando de conhecimento, o saber do “homem e da mulher simples” difere no saber do “homem e da mulher culta”. Recorrentemente usamos, respectivamente, as expressões “senso comum”⁴ e “conhecimento científico” para diferenciar esses saberes; muitas vezes com pretenções equivocadamente hierarquizantes. Os saberes não devem ser estratificados. Tratar nossos discentes como dotados de saberes inferiores (ou

⁴ Importa chamar atenção para o fato de que nem todo o saber que recorrentemente é denominado de senso comum é mágico ou ingênuo, sobretudo em contexto de popularização dos saberes científicos, o que vem ocorrendo de diversas maneiras, tais como por meio de programas de jornais, manifestações artísticas e redes sociais.

desprovidos de saber) pouco ajudará no processo de ensino-aprendizagem. Importa ampliar os saberes dos discentes para que tenham liberdade; para não serem subjulgados e viverem plenamente nos mundos que desejarem. Não é uma questão de romper com o “senso comum” dos estudantes, mas superá-lo, dotando-os de condições para “jogar” em pé de igualdade com os demais homens e mulheres, sobretudo com aqueles que possam tentar inferiorizá-los, coisificá-los ou dominá-los. O ensino de Sociologia realizado em diálogo visa fomentar o empoderamento, o que se dá com o respeito e reconhecimento das potencialidades de cada discente. Nenhum ensino depositário é respeitoso e reconhecedor das virtudes do outro. Na relação dialógica acessamos o universo temático (ou a temática significativa) dos homens (FREIRE, 2019) e dele tomamos os temas geradores⁵ do processo de ensino-aprendizagem, este tornar-se-á mais significativo.

Entendemos que o diálogo é como uma ponte que liga mundos. Considere que uma ponte – o diálogo – tem, ao menos, duas pontas cujas direções são de mão dupla. Por meio do diálogo o(a) professor(a) deve conhecer o mundo de seus discentes (sobretudo suas situações-limites), assim como conduzi-los ao outro lado; à outra ponta possível (ao inédito viável). Estamos falando em usar essa ponte em sua dupla direção. Embora pareça um mero jogo de palavra, inferimos que quem ensina sempre aprende e é aprendendo que se ensina. No diálogo possibilitamos a co-autoria do conhecimento produzido, dando-lhe mais sentido por torná-lo nosso. Assim, o ensino de Sociologia deixa de ser um colonizar o pensar do outro, o que seria, em alguma medida, uma espécie de invasão cultural. A prática de ensino-aprendizado enquanto diálogo se configura como o encontro dos homens para ser mais, como preconizava Freire (2019).

⁵ Por “temas geradores” compreendemos como sendo temas extraídos dialogicamente do universo temáticos dos educandos em forma de problematização, existindo neles, produto da relação deles com o mundo e que “brotam” justamente do mundo vivido dos homens. (FREIRE, 2019)

Os Manuscritos da Edição: em Busca de Diálogo

Partindo dos princípios postos nas seções anteriores apresentamos e comentamos os relatos de experiência docente, os artigos, as resenhas e a entrevista presentes no volume 4, número 1 [2020] dos Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais.

Tal número traz cinco (5) relatos de experiência docente, quatro (4) artigos, três (3) resenhas e uma (1) entrevista. Nos chama atenção o número de relatos de experiência docente, o que revela a ampliação do diálogo entre professores que estão no chão da escola e a comunidade acadêmica que compõe o subcampo do ensino de Sociologia. Mais do que isso: professores que, tomando a revista como espaço de “direito à palavra”, estão a nos oferecer suas leituras de práticas do ensino de Sociologia. Ouvi-los é fundamental para que haja diálogo entre escola e universidade, e “educadores-educando/pesquisadores” e “acadêmicos-pesquisadores” (que também são educadores-educandos).

O primeiro **RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE**, intitulado *“Brinquedos e Brincadeiras da Infância: Um debate sobre socialização e desigualdades de gênero”*, é de autoria de Ana Luiza Gomes Profírio. Dialogando com os discentes, a educadora-educanda/pesquisadora enxergou os mundos dos estudantes, observando que são marcados por noções hegemônicas de gênero. Tomando tal mundo como ponto de partida propiciou um momento dialógico de enfretamento entre visões mais ou menos igualitárias sobre as relações de gênero. Assim, o relato traz uma experiência de diálogo sobre gênero, culminando na elaboração de *Podcast* produzidos nas aulas de Sociologia “com” (e não sobre) turmas de 1º ano do ensino médio, com cerca de 30 a 35 de estudantes, esses na faixa etária entre 14 e 17 anos. O diálogo foi possível porque a educadora-educanda/pesquisadora partiu dos mundos dos discentes (suas brincadeiras de infância) dando-lhes “direito a palavra” (nos debates e na produção dos *Podcasts*).

Nos termos de Freire (2019), o ponto de partida foi a “situação-limite”⁶ e com vista a promover “atos-limites”⁷, qualificados como ações libertadoras e revolucionárias.

O segundo relato de relato de experiência docente, intitulado **“Oficina Democracia representação política na escola”**, é de autoria de Clovis Schmitt Souza. Trata-se de um relato de 15 oficinas realizadas a partir de uma atividade extencionista da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) com discentes dos segundos e terceiros anos do ensino médio. O objetivo foi sensibilizá-los à compreensão do papel das instituições políticas, tomando a cidadania como reflexo do conhecimento do poder exercido pelas instâncias democráticas de representação. Buscando se aproximar dos discentes, foram reapresentados conceitos basilares da Ciência Política que já lhes haviam sido apresentados, para, em seguida, proporcionar o direito a palavra e a permissão que democraticamente indicassem “temas geradores”. A pergunta foi usada como recurso metodológico orientacional do início da oficina, gerando a produção de redações e debates numa disposição das cadeiras em meia lua (nos levando a recordar, em alguma medida, dos Circulos de Cultura freireanos). A oficina teve a virtude de eleger o diálogo como o centro da prática docente, sendo o conhecimento produzido em co-autoria entre oficineiro e discentes.

Raquel Folmer Corrêa é a autora do terceiro relato de relato de experiência docente. Intitulado **“Sociologia escolar: reflexões sobre docência e problematização de temáticas tecnológicas”**, o texto traz uma experiência de convite à prática docente dialógica (entre educadores-educandos e discentes) que abre cominhos para a análise das possibilidades e dos limites em promover reflexões sobre temáticas dos Estudos Sociais das Ciências e das Tecnologias (ESCT), dialogando, inclusive, com contribuições de Paulo Freire (2019[1968]). A experiência didática ocorreu no Instituto Federal Farroupilha (IFFAR-Jaguari), em 2018, com uma turma de discentes do Ensino Médio Integrado (EMI) do 2º ano do curso de Sistemas de Energia Renovável (SER). Também o maior mérito da

⁶ Situações-limites, em Paulo Freire (2019, p. 126), são “a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar”.

⁷ Atos-limites são “ações [...] que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem sua aceitação dócil e passiva” (FREIRE, 2019, p. 125), sendo essas respostas transformadoras que venham levar a superação das situações-limites.

experiência esteja em ter proporcionado aos educandos e as educandas o direito de co-produzir seus conhecimentos.

“O que se ensina para quem ensina?: relato de experiência do Laboratório de Ensino de Ciências Sociais” é o título do relato de experiência docente de Rayza Sarmiento, Gianini Scarllat Cruz e Pedro Henrique Pio Nascimento. Trata-se de experiência envolvendo discentes e educadores-educandos da disciplina Laboratório de Ensino de Ciências Sociais II, oferecida no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Observamos nesse relato a preocupação em democratizar o direito à palavra, tendo sido escrito por dois discentes e a professora responsável pelo componente curricular (Laboratório II), onde suas “vozes se alternam e se complementam ao longo do relato”(CITAÇÃO?). A experiência possibilitou que os discentes e educadores-educandos olhassem para o que produziram no passado, reavaliando-se, o que contribui para uma formação profissional crítica e libertadora.

O quinto relato de relato de experiência docente, intitulado **“Leituras de ‘O suicídio’ na escola: estudos e ações de prevenção em aulas de Sociologia no ensino médio”**, é de autoria de Vanessa Souza Pereira, Mariana Suyan Martins Dutra. Trata-se de uma atividade desenvolvida em uma escola pública estadual no município de Palhoça-SC. A escolha da temática para o desenvolvimento dessa experiência deu-se pela percepção das necessidades da comunidade e do contexto social que estavam envolvidos os discentes e coube a eles propor projetos e campanhas de prevenção ao suicídio. Currículo à serviço da comunidade e em diálogo como os discentes foi a forma adotada pelas educadores-educandas/pesquisadoras para tornar a aprendizagem mais significativa.

Este volume traz na seção **ARTIGOS** quatro textos. O primeiro, intitulado **“Ensino de sociologia: a legislação vigente no Brasil”**, é de autoria de Thiago Fidelis. O referido artigo problematiza a relação entre dois momentos em específico: a implantação obrigatória do ensino de Sociologia em 2008 e as novas diretrizes para o ensino médio aprovadas em 2018. Ações que visam retirar a Sociologia do ensino médio aparecem como pano de fundo do artigo, evocando argumentos em favor da disciplina e da liberdade de expressão, esta atacada por

movimentos como o Escola Sem Partido, os quais, como destacou Fidelis, são contrários a uma educação crítica emancipatória defendida por Paulo Freire (2019). Fidelis nos leva a pensar a importância da Sociologia para o fortalecimento de uma educação dialógica.

Com o título ***“Temáticas de Política Educacional na cultura de formação de professores das Ciências Sociais”***, Eduardo Carvalho Ferreira desenvolve uma pesquisa que parte da necessidade de dar ouvidos aos sujeitos da pesquisa, buscando identificar o conhecimento de professores de Sociologia acerca das temáticas correlatas às políticas educacionais, para, em seguida, problematizar a cultura de formação de professores nas Ciências Sociais. Notamos aqui a pretensão do pesquisador em ouvir 150 atores sociais (educadores-educandos de Sociologia) para refletir sobre a formação docente a partir dos saberes observados, dos mundos dos professores. Esperamos que os educadores-educandos respondentes do questionário possam ter acesso a essa pesquisa, voltando-lhes não em forma de resposta, mas como problematizações. Como a CABECS é um periódico de acesso aberto que vem se popularizando entre os professores de Sociologia que costumam acessar as redes sociais, nossa esperança de que o diálogo se mantenha permanece acesa. Se assim for, o diálogo se estende e amplia-se o conhecimento co-produzido por Ferreira e os educandos-educadores de Sociologia respondentes do questionário aplicado; sendo esses entendidos por nós como companheiros de pronúncia do mundo.

O quarto artigo é de autoria de Artur Santos. Intitulado ***“Quem são os professores de Sociologia de Pernambuco? Uma caracterização a partir do Censo Escolar de 2019”***, o autor traz uma importante colaboração ao colocar no centro de sua preocupação os atores sociais que pesquisa, passo importante para rompermos com as práticas de objetificação dos professores. Como sugere o título do artigo, Santos buscou compreender o perfil dos professores de Sociologia do estado de Pernambuco, tomando como fonte os microdados do Censo Escolar de 2019, disponibilizados pelo INEP, para então identificar os desafios e obstáculos para o ensino de Sociologia e para a consolidação da disciplina naquele estado. O autor indentificou algumas das dificuldades impostas à consolidação da Sociologia

como disciplina escolar, dentre elas a deficiência na formação docente, a rotatividade e a instabilidade profissional. Pesquisas como essa são importantes pontos de partida para o reconhecimento das realidades dos educadores-educandos de Sociologia, o que é fundamental para promover uma relação dialógica com esses atores sociais em futuras pesquisas de aprofundamento de compreensão de suas situações no mundo, possibilitando que os pesquisadores não venham partir de uma visão pessoal da realidade, o que os levariam à falhas, como pontuou Freire (2019).

O quinto artigo trazido pela revista é de autoria de Gislaine dos Santos Pereira. Com o título *“BNCC e o futuro da Sociologia no ensino médio – uma análise comparativa”*, Pereira aborda as transformações provocadas pela BNCC sobre a presença da Sociologia no currículo do ensino médio. Observa que, nos últimos anos, as reformas são constantes e a sua intensidade dá-se a depender das forças políticas no poder e seus interesses. Ainda que de forma indireta, a autora tece uma crítica à forma autoritária de produção do currículo no Brasil, a despeito de toda a colaboração freireana a essa temática (ainda assim, encontramos acusações infundadas de que as ideias de Paulo Freire seriam as raízes dos problemas da educação brasileira). Não tem havido um verdadeiro diálogo na produção curricular no Brasil, muito menos uma preocupação de partir das realidades dos discentes, de seus situações-limites (muito menos que promova atos-limites).

Na seção **RESENHAS** o leitor encontrará três (3) produções. A primeira é de José Ricardo Marques Braga, a qual se volta à apresentação e à análise crítica da obra *“O ensino de Humanidades nas escolas: Sociologia, Filosofia, História e Geografia”*, organizada por Cristiano das Neves Bodart e lançada em 2019, pela Editora Café com Sociologia. Segundo Braga, trata-se de uma obra com sólidos diálogos teóricos que, em seu conjunto, apresenta as disciplinas de Sociologia, Filosofia, História e Geografia, não apenas como uma forma de apreensão do mundo social legitimada pela ciência, mas também e, sobretudo, uma ação política de resistência. Para o resenhista, a obra traz ainda frutíferas e pertinentes reflexões sobre a operacionalização das Ciências Humanas no chão da

escola. Contudo, nos importa chamar atenção que por mais exitosas que possam ter sido os métodos apresentados pelos autores da obra resenhada, é necessário considerar as situações no mundo dos homens e mulheres, sobretudo suas situações-limites, para que tais práticas possam ser devidamente (re)adequadas às diversas realidades e sujeitos, como nos orienta Freire (2019).

A segunda produção, de autoria de Celeste Mmende, trata-se da resenha da obra **“Sociologia Escolar: ensino, discussões e experiências”** também organizada por Cristiano das Neves Bodart e lançada em 2018 pela Editora Cirkula. Para Mmende, a obra suscita aspectos que evidenciam a importância da Sociologia Escolar, apresentando boas experiências docentes e excelentes recursos didáticos que podem, em alguma medida, ser replicados em outros contextos escolares. Apenas chamamos a atenção para a necessidade de que tais práticas venham a considerar o que Freire (2019) chamou de “universo temático” dos educandos e o considerar no processo de adaptação.

Já a terceiro trabalho dessa seção, é de Andréa Ana do Nascimento. A autora realiza uma resenha da obra **“Rumos da Sociologia na educação básica: ENESEB 2017, reformas, resistências e experiências de ensino”**, organizada por Haydée Caruso e Mário Bispo dos Santos e lançada em 2019 pela Editora Cirkula, 2019. Trata-se de uma coletânea de textos produzidos pelos coordenadores dos Grupos de Trabalhos (GTs) do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) realizado no ano de 2017, em Brasília. Para Nascimento, a obra tem o mérito de realizar reflexões e consideração em torno dos avanços e dificuldades enfrentadas pelo ensino de Sociologia últimos anos.

Por fim, a edição traz uma entrevista realizada por Brena Kécia Andrade de Oliveira e Joana Elisa Röwer com a professora de Sociologia “M. Olga de Lima Caracas”. Nessa entrevista, intitulada **“Sou reconhecida como a professora da Sociologia em movimento’: entrevista realizada com M. Olga de Lima Caracas”** o diálogo ocorre entre educadora-educanda e pesquisadoras, momento no qual as pesquisadoras tomam, prioritariamente, uma posição de escuta.

A maior parte dos trabalhos trazidos na presente edição sucita a importância do diálogo, seja entre pesquisadores e pesquisados, seja entre educadores-educandos e discentes.

Tomamos esse espaço para, além de apresentar ao leitor o volume 4, número 1, da CABECS, afirmar de forma unívoca: **PRECISAMOS DIALOGAR SOBRE O (E NO) ENSINO DE SOCIOLOGIA!**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad. Adriana Lopes. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 71º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREITAS, Ana L. S. Prefácio. In: FREIRE, Paulo (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 39-45.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

BODART, Cristiano das Neves. Precisamos dialogar sobre o (e no) ensino de Sociologia. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, Rio de Janeiro, v.4, n. 1, p.05-15, 2020.



BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS DA INFÂNCIA: Um debate sobre socialização e desigualdades de gênero

Luiza Gomes Profírio¹

Resumo

Através da discussão sobre brinquedos e brincadeiras, as/os jovens estudantes do 1º ano do ensino médio em uma escola pública da rede estadual de Alagoas foram incitados à reflexão sobre o processo de socialização e as desigualdades de gênero. Este relato de experiência descreve os aspectos mais significativos do processo. Não se pretende aqui realizar uma discussão teórica aprofundada, mas descrever as potencialidades e desafios de uma aprendizagem que prioriza o social como ferramenta para o ensino de temas, conceitos e teorias das Ciências Sociais, de forma a escapar de um ensino abstrato e permitindo (re)apropriações criativas por parte das/dos jovens estudantes.

Palavras-chaves: Socialização. Gênero. Desigualdades.

Childhood Toys and Play: a debate on socialization and gender inequalities

Abstract

Through the discussion about toys and games, the young students of the first year of high school in a public school of the state school of Alagoas, were encouraged to reflect on the process of socialization and gender inequalities. This experience report describes the most significant aspects of the process. It is not intended to conduct an in-depth theoretical discussion, but to describe the potentialities and challenges of learning that prioritizes the social as a tool for teaching social science themes, concepts and theories, in order to escape an abstract teaching and allowing (re) creative appropriations by the young students.

Keywords: Socialization. Gender. Inequalities.

¹ Licenciada em Ciências Sociais e mestra em Antropologia Social, pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: analuzz.gomess@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência docente busca descrever as potencialidades e desafios de uma abordagem das Ciências Sociais priorizando as experiências cotidianas dos sujeitos como ferramenta de transposição didática. Embora o objeto de excelência da Sociologia seja própria sociedade, tornar inteligível o complexo e vasto arcabouço teórico das Ciências Sociais à jovens do ensino médio. É ainda um grande desafio (SARANDY, 2012, p.55).

Em minha trajetória enquanto estudante da licenciatura em Ciências Sociais, em poucos momentos de minha formação foi incitada a reflexão acerca de como ensinar Sociologia no ensino médio. As disciplinas pedagógicas fornecidas priorizavam a história da educação brasileira, teóricos da educação e suas respectivas abordagens, legislação educacional e os conteúdos a serem trabalhados no ensino médio. Não se trata de desmerecer a importância destas discussões, mas chamar atenção ao fato de que o ensino de Ciências Sociais na educação básica não parecia uma prioridade. A maioria das disciplinas pedagógicas era ministrada por docentes advindos do Centro Educação, e que forneciam as mesmas aulas para todas as licenciaturas. O *status* da licenciatura, por muito tempo, foi tido como “menor” diante do bacharelado; as desigualdades no que se refere cada habilitação são bem discutidas por Feijó (2015).

Foi só a partir de meu ingresso no Programa de Iniciação à Docência (PIBID), que pela primeira vez lidei com os desafios de construção do conhecimento sociológico junto aos estudantes de ensino médio. O aprendizado específico sobre o ensino de Sociologia ocorreu não a partir das disciplinas, mas da experiência proporcionado pela iniciação à docência. A discussão sobre incentivar os sujeitos no que se refere a uma “imaginação sociológica” e o estranhamento e desnaturalização da realidade social começaram a fazer algum sentido, especialmente diante da potencialidade das Ciências Sociais em desvelar desigualdades das mais diversas ordens e que afetam os sujeitos de forma significativa em sua vida cotidiana. O PIBID foi muito significativo em meu processo de profissionalização.

Comecei a atuar enquanto professora de Sociologia no início do ano de 2019, na Escola Estadual Professora Judith Nascimento da Silva, localizada no município de Messias, próximo à região metropolitana de Maceió. A instituição funciona nos três horários , e é a única responsável pela oferta do ensino médio e sua modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município. O relato aborda especificamente a experiência nas aulas de Sociologia com as turmas do 1º ano do ensino médio vespertino, que contam com uma aula por semana. Essas turmas têm cerca de 30-35 estudantes na faixa etária entre 14 e 17 anos.

Estas/es estudantes foram convidados à reflexão sobre a construção social das diferenças entre homens e mulheres, uma introdução ao conceito de gênero, durante as aulas realizadas ao decorrer do 3º bimestre. As/os jovens dialogaram sobre os brinquedos e brincadeiras de sua infância a partir da produção de um *Podcast*, arquivo de áudio transmitido *online*, cujo conteúdo pode ser variado e assemelha-se a na maioria das vezes a um programa de rádio, com reprodução de músicas por exemplo.

Durante as aulas a reflexão sobre os diferentes aspectos que envolvem a socialização de gênero foram recorrentes, dentre eles pode-se destacar: a constatação da separação desde a infância entre meninas e meninos, relatos sobre as transgressões as expectativas de feminilidade/masculinidade por parte dos sujeitos, as violências simbólicas e físicas praticadas e sentidas pelos mesmos diante destas transgressões, e a reflexão sobre como a socialização de gênero continua a ocorrer até o fim da vida. Em contrapartida, alguns jovens em seus relatos não conseguiram superar noções hegemônicas de gênero, as aulas foram também um momento de enfretamento entre visões mais ou menos igualitárias sobre as relações de gênero.

1 **ABORDANDO A NOÇÃO DE SOCIALIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO**

O primeiro momento de aproximação das/dos estudantes com a discussão proposta se deu a partir da construção de “palavras-chave” sobre o tema. Na primeira aula escrevi no quadro a palavra “Socialização” na lousa em letras garrafais, acompanhada de uma interrogação. Pedi as/os jovens que diante da

pergunta lançada escrevessem no caderno ao menos cinco palavras que nas suas percepções se relacionam, estas poderiam ser sinônimas ao termo ou situações cotidianas. Após vinte minutos as/os estudantes compartilharam suas respostas e construímos uma interpretação do que significa o processo de socialização.

“Conversar”, “estar com os amigos”, “interagir com as pessoas” e “resenhar” foram os termos mais recorrentes utilizados pelas turmas. Questionava logo em seguida quais ferramentas eram necessárias para realizar estas ações, as/os jovens chamavam atenção ao processo de aprendizagem, de um idioma, das regras de convivência, do modo de vestir, dentre outros. Em uma das turmas, por exemplo, um estudante fez uma espécie de tratado sobre as “regras da resenha”, dizendo que a boa “resenha” só pode acontecer entre os mais chegados e o grupo de amigos deve ter o seu jeito próprio de falar, para que os de fora não entendam o que está sendo dito.

Estes exemplos contribuíram para a compreensão do processo de tornar-se um membro da sociedade e as diferentes as instituições imbricadas no mesmo. Foi enfatizado aos estudantes que a socialização ocorre ao decorrer de toda a vida, jamais estando finalizada.

1.1 **Socialização e Gênero**

Para começar as problematizações em torno de socialização e gênero, utilizei um texto clássico da antropologia, “Sexo e Temperamento” (MEAD, 1979). Este trabalho é inaugural dos estudos de gênero, ao discutir como as diferenças entre homens e mulheres são resultado de um conjunto complexo de construções sociais. A autora discute como as personalidades de homens e mulheres não eram inatas, mas resultado de padrões culturais apreendidos de uma geração para outra. O texto foi apresentado às turmas a partir de uma aula expositiva, na qual a autora e sua obra foram contextualizadas de forma sucinta.

Os distintos processos de socialização em cada uma das três sociedades, Arapesh, Mundugumor e Tchambuli foram descritos em detalhes para as/os jovens

estudantes, ajudando na compreensão de como a socialização varia de uma sociedade para outra e de acordo com o tempo e espaço. O que causou maior inquietação para as turmas, e de certa forma era esperado ao escolher este texto pioneiro no que se refere ao estudo das relações de gênero, foram às descrições acerca dos temperamentos de homens e mulheres em cada uma das sociedades.

No caso dos Arapesh homens e mulheres apresentavam comportamentos semelhantes mostrando-se cooperativos, gentis e atentos a necessidades alheias, ambos se ocupavam do cuidado das crianças. Os Mundugumor “descritos enquanto agressivos” assumiam comportamentos hostis independente do gênero, mas a maior fonte de controvérsia para as/os jovens foi à descrição sobre os Tchambuli, no qual as mulheres exerciam um protagonismo evidente e os homens mostravam-se dependentes das mesmas.

Alguns estudantes diziam que se tratava do “nosso mundo só que às avessas”, as garotas afirmavam querer se “mudar para lá”, para se livrar de “varrer a casa” e “lavar a louça”, o que era acompanhado de manifestos inflamados dos rapazes completamente contrários à experiência dos homens Tchambuli. Afirmações de que a última sociedade descrita representava a “ideologia de gênero” também foram trazidos por alguns estudantes. Ao desenvolverem este argumento diziam que a “ideologia de gênero” desrespeita as “obrigações naturais” de homens e mulheres na sociedade, e prega a “inferioridade masculina”. Neste sentido problematizava o termo “ideologia de gênero” mostrando como se trata de uma denominação criada por grupos que se colocam contrários aos estudos de gênero e sexualidade. Em relação a este campo de saber, chamava a atenção dos jovens, sobre o fato de que sem sombra de dúvida expressam um posicionamento ideológico, mas os discursos contrários também o fazem.

Ainda na direção de provocar o processo de desnaturalização das diferenças de gênero que são construídas no processo de socialização, foi realizada a leitura seguida da discussão do texto “Brincar de boneca: Como isso educa para o cuidar?” de (PEIXOTO, 2019). A autora busca demonstrar como os brinquedos e

brincadeiras exercem certa influência na construção do gênero ao relatar a relação entre bonecas e feminilidade. Ela demonstra que desde cedo mulheres são preparadas para o exercício da maternidade e do cuidado de modo mais amplo, o que não ocorre com homens.

Durante a discussão perguntei as/os estudantes se concordavam com os argumentos apresentados, alguns chamaram atenção ao caráter “fatalista do texto”, trazendo as suas próprias experiências de rejeição aos brinquedos e brincadeiras e as normas de gênero ensinadas a partir destes dispositivos. Uma estudante, por exemplo, dizia que se o objetivo de “brincar de boneca” é ensinar a “gostar da maternidade”, no caso dela provocou o efeito contrário. A partir disto, retornei aos argumentos de (MEAD, 1979, p. 295) acerca dos “inadaptados”, aqueles que são a exceção em uma dada sociedade pois rejeitam ou não se adequam ao comportamento esperado pelo grupo social.

Argumentava junto às turmas que esse rompimento com as expectativas de feminilidade e masculinidade costumam ser exceção e não a norma (o que não significa atribuir um caráter estático a realidade social). Ainda sobre a relação entre brinquedos e brincadeiras e os posteriores comportamentos de homens e mulheres na vida adulta, as/os estudantes expressaram concordância no fato das mulheres realizarem maior parte do serviço doméstico e o abandono paterno não causar estranhamento ou indignação de um modo geral.

Em uma das salas, por exemplo, um dos estudantes dizia acreditar que se os meninos brincassem de boneca poderiam tornar-se pais “presentes” e não pais de “selfie”. A possibilidade de meninos brincarem de boneca foi muito mal recebida por certos rapazes, sendo rebatida com argumentos de que o papel do homem é “trabalhar fora e sustentar a casa” e o cuidado das crianças é “obrigação feminina”. Algumas garotas concordavam com esta argumentação, mas a grande maioria parecia indignada, descrevendo tais afirmações enquanto do século passado, chamando os colegas de “atrasados” e “machistas”.

Três turmas contavam com a presença de um jovem pai o que trouxe outras nuances sobre este tema, os jovens lamentavam o fato de ter pouco tempo para se dedicar ao cuidado da criança, devido à necessidade de prover financeiramente, uma maior divisão das obrigações de cuidado afetivo e material não era descrita sob um ponto de vista negativo. Narrações sobre pais “ausentes” motivavam a descrição de ser “pai de verdade”. Um dos jovens dizia que deixaria o filho brincar de boneca, pois assim, caso fosse um pai um dia, não derrubaria o bebê como ele fez, por não ter qualquer jeito para segurar uma criança.

O texto também gerou debate nas turmas sobre o serviço doméstico, as jovens chamavam atenção ao fato de que se trata de um “trabalho” não “pago” e não “reconhecido” pela sociedade, diante das afirmações de alguns rapazes de que o serviço doméstico não pode ser considerado “trabalho”, pois “trabalhar fora” é “mais exaustivo” e “gera dinheiro”. As considerações das estudantes iam de encontro às críticas promovidas por feministas marxistas acerca do não reconhecimento do serviço doméstico enquanto “trabalho”. Nesta abordagem tais atividades não podem ser descoladas de uma “experiência de classe”, visto que a produção capitalista se apoia na exploração feminina, seja a partir da assistência da mulher a família garantindo condições objetivas para a renovação da força de trabalho, seja na constituição de um exército de reserva sub-remunerado. A apropriação do trabalho doméstico contribui para moldar a divisão sexual do trabalho dentro e fora do âmbito familiar (ANDRADE, 2015).

Além das discussões significativas sobre cuidado de crianças, atividades domésticas, a dupla moral social para mulheres e homens que se refere ao e principalmente comportamento sexual foi um tópico recorrente. Algumas jovens diziam estar “cansadas” dos rapazes terem vários relacionamentos e nada ser dito, mas uma moça logo ganha o título de “vassourinha”. Outra observação realizada pelas estudantes era em relação ao horário de “estar na rua” que da infância, até o momento atual de suas vidas é bastante restrito se comparado ao tempo que os rapazes podem estar fora de casa.

A partir das discussões ocorridas em sala, solicitei aos estudantes que refletissem acerca dos brinquedos e brincadeiras de sua infância, e as formas como meninas e meninos são socializados de forma distinta, algo que deveria ser abordado em um *Podcast* a ser produzido pelos jovens estudantes em grupos de no máximo cinco integrantes. A escuta dos trabalhos ocorreu em sala de aula, ao invés da reprodução individual em celulares, as/os jovens trouxeram caixas de som portáteis para a audição por toda a turma.

2. **PRODUZINDO O PRÓPRIO *PODCAST***

A primeira vez que me deparei com a possibilidade do *Podcast* enquanto instrumento de aprendizagem nas aulas de Sociologia foi a partir do “Blog Café com Sociologia”, no qual havia a indicação de um artigo sobre a temática. O relato da experiência bem-sucedida de dois docentes no uso desta tecnologia foi a principal referência. Os autores buscaram compreender o “*habitus*” dos educandos para a construção de uma experiência de aprendizagem mais significativa (BORDART; SILVA, 2015, p. 3).

Um ponto de convergência entre o contexto escolar explorado no artigo e o no qual leciono é o uso do celular pelos jovens durante as aulas, apontado por parte significativa do corpo docente enquanto o principal responsável pelo baixo rendimento das/dos estudantes. Tornar o “vilão” uma ferramenta de aprendizagem foi o que mais chamou minha atenção no relato de experiência dos autores.

Questionei em diferentes momentos o que as/os jovens realizavam com o celular durante as aulas, jogar *Free Fire* ou *Minecraft*, escutar música e *Podcast* foram às práticas mais recorrentes, acompanhadas de justificativas sobre aulas “chatas” e momentos nos quais não se está com “vontade de estudar”. A possibilidade de produzir o seu próprio *Podcast* gerou uma comoção entre as turmas e uma maior aproximação e interesse nas aulas de Sociologia. As/os jovens em sua maioria produziram um conteúdo que muito se assemelhava a um programa de rádio, contando com músicas de “brega-funk”, gênero bastante

apreciado, e a conversa informal em grupo. Para a reflexão sobre os brinquedos e brincadeiras da infância, orientei as turmas acerca de alguns tópicos de discussão que deveriam ser incorporados nos *Podcasts*, para evitar a dispersão do assunto. Os pontos consistiam em uma descrição sobre os brinquedos e brincadeiras favoritos, as proibições por parte de pais, mães ou responsáveis e as suas justificativas, além de experiências de transgressão.

Estes tópicos ajudaram na reflexão acerca de como a socialização ocorre de formas distintas para homens e mulheres e como os brinquedos e brincadeiras são instâncias de regulação de gênero. De acordo com (LOURO, 2008, p.18) distintas instâncias sociais e culturais ensinam acerca do gênero, fabricando sujeitos “generificados”, tal aprendizagem ocorre de modo explícito ou dissimulado ao decorrer da vida, os brinquedos e brincadeiras evidenciam de forma significativa este processo.

Na socialização das estudantes, as proibições ocorriam em torno de jogar bola, brincar de carro e jogar ximbra, um conjunto de brincadeiras descritas enquanto única e exclusivamente de “meninos”. A aproximação e gosto por estas atividades geravam “suspeitas” e “acusações” sobre a sexualidade das mesmas, expressando o repúdio à homossexualidade. Considerar a homofobia apenas uma expressão de rejeição a gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, acaba por desconsiderar a heteronormatividade existente em nossa sociedade, a noção de heterossexualidade compulsória acaba por controlar também o gênero (JUNQUEIRA, 2011).

Eu curtia e ainda gosto muito jogar bola e aí minha mãe não deixava, mas eu nunca liguei, aí ela dizia que era coisa de menino e não queria que eu virasse “bolacheira”, mas tipo eu odiava boneca, é muito sem graça, sempre riscava as minhas ou sacudia na rua e passava a bike por cima, eu atropelava elas, Mainha ficava doida. Hoje ela não reclama mais (jogar bola), porque viu que eu sou teimosa (risos). E eu tenho um namorado, aí ela se deu conta que não tem nada a ver, tipo é preconceito das pessoas (Brinquedos e Socialização. 1º ano. Messias, 24 de setembro de 2019).

No caso dos rapazes os “brinquedos e brincadeiras de meninas”, como boneca ou cozinha foram descritos enquanto “pouco interessantes”. Explicavam que já haviam brincado devido à insistência de irmãs mais novas ou primas, quando era evidente o desejo delas de que os rapazes participassem a família não discriminava o ato. Brincar de elástico era descrito enquanto uma das poucas “brincadeiras de menina” que parecia atrativa e “desafiante”, mas não autorizada pelos familiares, fazendo com que brincassem escondidos.

Eu brincava de boneca, de restaurante na realidade, com as minhas primas. A gente cozinhava de mentirinha, pegava barro, fazia tipo uns bolos. Se não fosse por elas eu não tinha tido essa experiência, tipo não pega bem, né? Mas assim eu lembro que uma vez eu queria uma camisa rosa e aí meu pai não deixou, disse que era coisa de menina e eu não podia. Achei um pantinho dele por que é só uma cor, e cheguei a chorar, eu era pequenininho devia ter uns 7 anos, ele mandou eu engolir o choro e pra agir feito homem, falar grosso (voz estereotipada) e deixar de frescura. Foi horrível, se eu for pai, não vou fazer isso não... (Brinquedos e Socialização. 1º ano. Messias, 26 de setembro de 2019).

O retorno à infância levou alguns dos jovens a criticarem a “infância atual”, sendo descrita enquanto negativa frente as suas experiências. Alguns chamavam atenção ao fato da internet e aparelhos eletrônicos como tablets, celulares, etc. já fazerem parte de suas vivências na infância, mas diziam considerar o uso pela “atual geração” muito maior, percebendo uma grande dependência dos membros mais jovens de suas famílias. Uma jovem estudante dizia que a irmã de um ano, tinha mais conhecimento sobre as funções do celular do que ela.

O discurso em muito se assemelhava a opinião de alguns especialistas em infância, que raramente consultam as crianças para saber o que pensam sobre suas experiências, na sociedade ocidental a criança está em devir, ela ainda não é alguém (COHN, 2015, p. 11). E reproduz certo senso comum que associa as inovações tecnológicas e as formas interação proporcionado pelo mundo online uma perspectiva de perda. Perguntava aos jovens se percebiam a reprodução das desigualdades de gênero a partir dos dispositivos citados. As/os jovens diziam que em parte era verdadeiro, pois existem sites dedicados a jogos de meninas ou

meninos, nos quais se aprende a maquiar uma modelo ou disputa-se uma corrida, mas que devido ao pouco controle parental sobre o que se faz online, é mais fácil burlar as restrições e brincar com os jogos não considerados “apropriados” ao seu gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ensinar o tema socialização a partir de um recorte generificado, o principal objetivo foi tornar a categoria política e teórica gênero inteligível aos sujeitos. Esta categoria é resultado de um conjunto de mobilizações feministas, pois ao invés de se buscar a explicação das desigualdades existentes entre mulheres e homens em uma diferenciação biológica (se é que essa pode ser compreendida fora das elaborações socioculturais), o conceito volta-se para o campo social, buscando compreender de que forma nas relações entre os sujeitos são construídas e reproduzidas desigualdades. Deste modo, busca-se explicar de que maneira nas relações sociais estão se construindo os gêneros, e como o mesmo é importante no processo de fabricação dos sujeitos (LOURO, 2014).

Considerando as controvérsias em torno da discussão sobre gênero no espaço escolar, e as diferentes tentativas de restrição colocadas em curso nos últimos anos, o relato contribui para demonstrar a potencialidade deste debate. Os posicionamentos contrários a uma relação mais igualitária entre homens e mulheres por parte de alguns estudantes, são prova disto, o debate teórico do tema e a reflexão sobre as experiências pessoais produziram incômodo, no sentido de desafiar um conjunto de noções naturalizadas acerca de masculinidades e feminilidades.

Nesta direção o ato de ouvir a própria voz e perceber que as experiências individuais são compartilhadas por outras/os, mostrou-se uma ferramenta potente para a desconstrução de lógicas estreitas e excludentes. As discussões protagonizadas por alguns rapazes sobre o desejo de exercer a paternidade e a denúncia às violências simbólicas e físicas imbricadas no aprendizado da

masculinidade hegemônica desconstruíram a ideia de que o gênero é uma questão só das mulheres. A atividade realizada permitiu a reflexão sobre um conjunto de nuances nas relações de gênero, com perdas e ganhos para cada um dos sujeitos.

Por último, a utilização do *Podcast* enquanto instrumento de aprendizagem possibilitou uma maior aproximação dos estudantes à disciplina de Sociologia, além de retirar dos celulares o estigma de grande vilão da falta de atenção das/os estudantes, a experiência mostrou que a incorporação das tecnologias em sala de aula pode possibilitar (re)encantamento das/os jovens com as aulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Joana El-Jaick. O feminismo marxista e a demanda pela socialização do trabalho doméstico e do cuidado com as crianças. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.*, Brasília, n. 18, p. 265-300, Dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010333522015000400265&lng=en&nrm=iso> . Acesso em 15 Jan. 2020.

COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro, Zahar. 2015.

FEIJÓ, Fernanda. Questões acerca da licenciatura em Ciências Sociais. In: OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de; OLIVEIRA, Amurabi (Org.). *Ciências Sociais e Educação: Um reencontro marcado*. Maceió: Edufal, 2015.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar: a Pedagogia do Armário. SILVA, Fabiane Ferreira da (Org.). *Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação*. Uruguaiana: Unipampa, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, Campinas, v. 19, n. 2, p. 17-23, ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072008000200003&lng=en&nrm=iso> . Acesso em 15 Jan. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista*. 16. ed. Petropolis: Vozes, 2014. 184 p.

MEAD, Margareth. *Sexo e Temperamento*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

PEIXOTO, Ingrid. Brincar de boneca: como isso educa para o cuidar?. *GQFeminista*. S.I, 01/02/2015. Disponível em: <<https://medium.com/qg-feminista/brincar-de-boneca-como-isso-educa-para-o-cuidar-ddbc66d96a>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

SARANDY, Flávio. O trabalho com temas e conteúdos no ensino de Sociologia. In: CARNIEL, Fagner; FEITOSO, Samara (Org.). *A Sociologia em sala de aula: diálogos sobre o ensino e suas práticas*. Curitiba: Base Editorial, 2012.

SILVA, Roniel Sampaio; BODART, Cristiano das Neves. O uso do *Podcast* como recurso didático de Sociologia: aproximando habitus. *Revista Educação, Ciência e Cultura, Centro Universitario La Salle - UNILASALLE* [s.l.], v. 20, n. 1, p.137-153, 6 ago. 2015. Disponível em:<<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/2236-6377.15.9/pdf>> . Acesso em: 15 jul. 2019.

Recebido em: 25 dez. 2019.

Aceito em: 23 mar. 2020

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

PROFÍRIO, Luiza Gomes. Brinquedos e brincadeiras da infância: um debate sobre socialização e desigualdades de gênero. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, Rio de Janeiro, v.4, n. 1, p.16-28, jan./jun. 2020.



RELATO DE EXPERIÊNCIA

OFICINA “DEMOCRACIA E REPRESENTAÇÃO POLÍTICA NA ESCOLA”

Clovis Schmitt Souza¹

Resumo

O artigo apresenta a descrição da oficina desenvolvida pelo projeto de extensão “Democracia e representação política na escola”, realizado pela Universidade Federal da Fronteira Sul entre os anos de 2016 e 2018, com estudantes do ensino médio das escolas públicas da região da 15^a CRE. Na primeira parte do trabalho é realizada uma breve exposição do histórico da presença da disciplina de Sociologia no currículo das escolas públicas brasileiras a partir do ano de 2006 através do exame dos documentos legais. Após são apresentados às etapas e funcionamento da oficina. Finalizando, são expostas algumas reflexões acerca das possibilidades de trabalhar conceitos abstratos da área das Ciências Sociais com os estudantes de maneira que possam se familiarizar com as ideias e se apropriar da teoria.

Palavras-chaves: Oficina. Sociologia. ensino médio. democracia. representação política.

¹Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Erechim/RS. E-mail: clovis_sm@yahoo.com.br

WORKSHOP DEMOCRACY AND POLITICAL REPRESENTATION IN SCHOOL

Abstract

The article presents a description of the workshop developed by the extension project "Democracy and political representation in school" conducted by the Federal University of Southern Frontier between 2016 and 2018 with high school students from public schools in the region of the 15th CRE. In the first part of the paper is a brief exposition of the history of the presence of the discipline of Sociology in the curriculum of Brazilian public schools from the year 2006 through the examination of legal documents. After they are presented to the steps and operation of the workshop. Finally, some reflections on the possibilities of working abstract concepts of the social sciences area with the students are presented, so that they can become familiar with the ideas and appropriate the theory.

Keywords: workshop; sociology; high school; democracy and political representation.

INTRODUÇÃO

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) foi criada no ano de 2009, no contexto de expansão do ensino superior via adoção do REUNI. Entre os cursos de graduação da instituição, o curso de Licenciatura em Ciências Sociais nasce com o objetivo de habilitar novos professores em sociologia para atuar nas escolas públicas da região do Alto Uruguai.

Desde a criação do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFFS a falta de profissionais com habilitação na área, para atuar nas escolas públicas da região da 15ª Coordenadoria Regional da Educação-CRE², desperta preocupação no quadro dos seus professores³. Assim, ao longo dos anos algumas ações nas áreas de ensino e extensão foram produzidas com o objetivo de aproximar das escolas

² A 15ª CRE abrange 41 municípios do alto Uruguai, do estado do Rio Grande do Sul com 50 escolas de ensino médio, disponível em:

<http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/diagnostico/2013/Apresentacao%2015%20CRE%202013.pdf>> Acesso em 8/6/2019.

³ Conforme evidencia o estudo de Pereira e Marques (2015, p.49), até o ano de 2015 não foi constatado a presença de nenhum professor formado em Ciências Sociais atuando na região da 15ª CRE.

públicas da região as discussões, as metodologias de ensino e os conteúdos desenvolvidos no curso de graduação.

Uma dessas ações foi o projeto de extensão “Oficina de Democracia e representação política na escola”, desenvolvido entre os anos de 2016 e 2018 junto às escolas estaduais. Através da realização de oficinas, a discussão sobre a temática da democracia e representação política foi desenvolvida com estudantes do ensino médio através do desenvolvimento de um conjunto de reflexões teóricas e conceituais a respeito do papel da política.

A estratégia metodológica da oficina foi sensibilizar os estudantes à compreensão do papel das instituições políticas e favorecer, por conseguinte, o reconhecimento da cidadania como reflexo do conhecimento do poder exercido pelas instâncias de representação na democracia. A oficina visou contribuir para a discussão da temática da democracia e representação política, entre os estudantes dos últimos anos do ensino médio (segundo e terceiros anos). Seu objetivo foi estimular a compreensão dos participantes sobre o papel exercido pelo representante eleito através do voto da população, para o processo de democracia da sociedade brasileira. Assim, o propósito deste relato de experiência é descrever a estrutura da oficina, sua dinâmica de funcionamento e produzir uma análise a respeito das percepções levantadas durante a realização das ações.

1. SOCIOLOGIA, O QUE TRABALHAR NA ESCOLA?

Conforme as Orientações Curriculares para o ensino médio- Sociologia (BRASIL, 2006) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Sociologia (BRASIL, 2000), a discussão da temática da democracia com os estudantes oportuniza o desenvolvimento das competências e habilidades dos educandos. O desenvolvimento de iniciativas que discutam estes assuntos enseja o fortalecimento da presença das temáticas trabalhadas pela disciplina de Sociologia

no ambiente das escolas, como uma forma de colaborar com a compreensão conceitual a respeito da estrutura de funcionamento da política na sociedade brasileira.

Para Silva (2004), a capacidade do professor de recontextualizar os conteúdos, as teorias e as reflexões do campo das Ciências Sociais para o ambiente dos adolescentes contribui para que os conteúdos da disciplina adquiram sentido entre os estudantes. Logo, não se trata de reproduzir os conhecimentos elaborados na Universidade no ambiente da escola. Mas, antes disso, reelaborar os conceitos do campo das Ciências Sociais para o cotidiano dos estudantes e, para dar conta disso, produzir uma composição desses conhecimentos com os campos disciplinares da educação.

As Organizações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) de 2006 apresentam um recorte metodológico para que o professor construa sua prática de ensino através da adoção de certos parâmetros do conhecimento sociológico. Entende que a articulação entre temas, teorias e conceitos é uma possibilidade metodológica importante para recontextualização do conhecimento científico na sala de aula. Além disso, estabelece como princípio epistemológico das disciplinas curriculares a preocupação do estudante *desnaturalizar* e *estranhar* a realidade social percebendo e problematizando a tradição ou a naturalização do comportamento dos indivíduos nos seus múltiplos aspectos como, por exemplo, o cultural, o social ou o econômico. Como assevera Caragnato e Cordeiro (2011, p.30),

[...] a desnaturalização e o estranhamento em relação a verdades e a conceitos elaborados a partir da experiência cotidiana. O estranhamento se conquista pelo exercício de elaborar novas interpretações do vivido a partir de pensamentos e de relações com níveis variados de abstrações. Isso demarca limites em relação a conhecimentos do senso comum, com vistas à sua reelaboração, mas não os supõe como conhecimentos falsos ou sem validade.

Para alcançar tais objetivos, o papel “criativo” do professor de sociologia assume um importante fator na formação de uma identidade da sociologia na

educação básica. Entendemos como necessário que a atividade didática do professor provoque nos educandos uma percepção sobre a realidade social, como um processo construído historicamente e não como algo dado. Assim, a habilidade de *estagnar* o mundo social no qual o estudante está inserido provoca processos de “desacomodação” permanente. Este “espanto” descrito por Tomazi (2013) deve ser decorrência do ambiente de sala de aula, motivador de novas experiências de aprendizagem; onde a ação do professor se localiza como mediação entre a realidade percebida pelos estudantes - a partir das suas vivências históricas- e a possibilidade de acessar outro tipo de conhecimento. Assim fazendo, o professor oportuniza a dessacralização do que venha a ser “natural” ou a noção do senso comum do “foi sempre assim”.

Como se organiza um governo, como os governantes são eleitos, de que maneira os grupos e associações podem se expressar coletivamente ou que direitos e deveres os indivíduos possuem, são algumas possibilidades de temas para trabalhar. Assim, nos afastamos de impressões que sugerem que os brasileiros de modo geral, e os jovens em particular, não têm interesse na política e tão pouco na atuação dos políticos. Cabe, ao invés disso, a indagação do modo possível de trabalhar essas temáticas com jovens. Para isso, na seção a seguir, são descritos alguns elementos conceituais da temática da ciência política que nortearam as atividades da oficina.

2. **A OFICINA DEMOCRACIA E REPRESENTAÇÃO POLÍTICA**

A oficina foi realizada com os estudantes do segundo e terceiro anos do ensino médio. Cada uma teve a duração de 4 horas de atividade e foi realizada durante o turno letivo das turmas; na parte da manhã, tarde ou noite, conforme cada escola.

Ao todo foram realizadas 15 oficinas entre os anos de 2016 e 2018 sendo cinco oficinas no primeiro ano, sete no segundo e três no terceiro. Foram visitadas oito escolas públicas na região de abrangência da 15ª Coordenadoria Regional da Educação. A maior parte das oficinas foi realizada no município de Erechim, mas foi possível desenvolver também em outros municípios da região⁴. Cada oficina foi composta por no mínimo 15 e no máximo 60 participantes.

Como recurso metodológico a oficina optou pelo exercício de aproximação dos estudantes a partir das suas interpretações sobre o “sentido da política” até a construção dos conceitos mínimos que envolviam a atividade. Isto é, o exercício da atividade visou transferir o conhecimento do senso comum para o exame conceitual do fenômeno da política.

O desenvolvimento da atividade foi dividida em três momentos. No primeiro momento, a equipe executora da oficina⁵ apresentou a interpretação dos teóricos contratualistas (Locke, Hobbes e Rousseau) a respeito da noção do Estado de Natureza e as formas pela qual os homens celebram o contrato social como forma de organizar a vida em sociedade. Após, foi seguida pela discussão sobre as noções da democracia tomando como parâmetro o modelo da democracia ateniense do século V a.c.

Durante a execução da etapa foi possível identificar a familiaridade dos estudantes com os autores e conceitos, pois lembravam de “ter visto qualquer coisa” nas aulas de sociologia ou filosofia. Contudo, indicavam que os autores e conceitos eram muito abstratos e não faziam muito sentido para eles. Por meio do recorte produzido pela atividade da oficina e as ideias dos autores, foi possível recuperar os principais elementos conceituais e estabelecer as bases da discussão, proposta

⁴Além de Erechim, os municípios visitados pelo projeto foram Aratiba, Viadutos, Três Arroios, Severiano de Almeida, Maximiliano Ramos, Gaurama e Barão de Cotegipe.

⁵ A equipe executora da oficina foi composta pelo coordenador do projeto, professor do curso de Ciências Sociais da UFFS e por voluntários do curso de graduação em Ciências Sociais que participaram de uma ou mais atividades.

pela oficina: compreender como o contrato social nasce da vontade de indivíduos iguais.

Nota-se que os estudantes têm acesso a base teórico-conceitual da área da sociologia. Porém, existe uma dificuldade dos conteúdos e dos conceitos fazerem sentido para os estudantes para além dos momentos de ensino-aprendizagem das aulas. Por conta disso, o propósito da oficina vai no sentido de fortalecer os conteúdos da disciplina com a promoção de ações diversificadas. De tal modo, os conceitos trabalhados servem de suporte para a desnaturalização dos aspectos da política.

Na segunda etapa da oficina, foi solicitado aos estudantes a sugestão de temas que considerassem interessantes e gostariam de debater. Nesse sentido, quanto mais “polêmicos” fossem os temas, mais os debates poderiam polarizar as posições entre aqueles a favor e aqueles contra⁶.

Conforme os temas iam sendo sugeridos pelos estudantes, as propostas eram fixadas no quadro para que todos pudessem acompanhar. Nisso, a turma se deparou com o primeiro dilema da vida em “sociedade”: Como decidir? Pois, normalmente os estudantes indicavam um número bastante expressivo de temas e, partindo do princípio de que para conseguir captar as distintas opiniões sobre o assunto é importante que as diferentes interpretações possam se expressar. Logo, era necessário que a turma produzisse algum tipo de encaminhamento. Isto é, a turma precisava produzir algum tipo de hierarquia na presença dos temas, pois não seria possível debater todas as propostas, seja pela falta de tempo como também pelo interesse de todos no debate. Diante desse problema, foi necessário que a turma formulasse algum critério de seleção de temas que contasse com a adesão e concordância de todos os participantes, em outros termos, que todos assinassem o contrato social.

⁶ Os temas escolhidos pelos estudantes estavam normalmente na ordem do dia do momento no qual a oficina era realizada. Oscilavam entre pautas morais como por exemplo, aborto, eutanásia, liberação de drogas até sugestões sobre concepções políticas. Tiveram destaque também, os temas mais domésticos como, por exemplo, a liberação ou não do uso de uniforme no ambiente das escolas.

A resposta ao dilema que a equipe executora do projeto gostaria era de que a turma percebesse a necessidade de votar a ordem do debate. Com isso, o tema com maior número de incidências de votos seria o tema a ser debatido por primeiro, e os demais na sequência, conforme a ordem do número de votos. Mas, para chegar a isso a turma precisou persistir na resolução dos seguintes questionamentos: “Como decidir o tema a ser debatido por primeiro?” “Quantos temas seriam debatidos?” “Qual a ordem de temas a serem discutidos?” “O que fazer quando o tema escolhido não fosse do agrado de um ou mais indivíduos?”

A resolução desses questionamentos foi muito importante na turma, pois a cada sugestão de um estudante havia uma contra-posição de outro estudante. Os envolvidos iam, assim, percebendo como é difícil e demorado manter o contrato social, as regras de convívio. Construir critérios mínimos de escolha que disponham da concordância de todos exige debate e exposição de opiniões. Por vezes, como forma de dar uma resolução aos diferentes caminhos sugeridos, os estudantes pediam para equipe executora decidir, pois estavam cansados de ficar discutindo entre o universo de opiniões. Neste instante foi possível apresentar as diferenças entre um modelo de governo representativo- em que se passa o poder de decisão para um representante, eleito ou não- e o governo direto ou democracia direta nos termos da Grécia Antiga. Assim, todos da turma tiveram que decidir o próprio destino e não delegar a um ente qualquer essa atribuição.

Com efeito, a turma foi produzindo respostas, e os envolvidos foram percebendo como cada escolha conduz a um universo de outras possibilidades. Ao final do processo de reflexão, a turma pactuou que o tema vencedor seria aquele com o maior número de votos e, com isso, todos aceitaram a regra geral de se discutir o assunto.

Com a escolha do tema geral vencedor, foi elaborado a redação do tema sob a forma de uma pergunta, de tal maneira que os estudantes poderiam se posicionar

a favor ou contra⁷. A partir das diferenças, os estudantes foram divididos em dois grupos: o grupo a favor e o grupo contra.

Como terceiro momento da oficina, cada grupo pode debater os motivos pelo qual optaram por determinada posição. Neste momento foi solicitado que sistematizassem os argumentos em uma folha de papel. Foi explicado também que o objetivo do “jogo” era vencer o debate, assim o lado que tivesse os melhores argumentos seria o vitorioso. Para isso, os argumentos deviam ser consistentes⁸ e, mais do que isso, o grupo deveria construir a sua estratégia para vencer. Após o momento de elaboração e seleção dos argumentos, as ideias foram fixadas numa cartolina e o grupo precisou criar o nome do seu “partido”. Além disso, foi solicitado que escolhessem quatro colegas com a incumbência de defender a posição do grupo ao qual pertenciam.

Na sequência, as cadeiras da sala de aula foram dispostas no formato de meia lua: no centro foram acomodadas, frente a frente, os oito representantes: quatro do grupo a favor e quatro do grupo contra, enquanto o restante da turma ocupou os assentos localizados na meia lua.

A disposição da turma no formato de meia lua, com os estudantes escolhidos como representante no centro teve o objetivo de simular o ambiente de uma arena política. Tal disposição exerceu uma função pedagógica na organização da sala, pois permitia que os estudantes percebessem as diferenças entre os representantes localizados no centro e a população disposta na meia lua. Os representantes

⁷ Foi curioso problematizar o momento de indecisão dos estudantes. Foram recorrentes as manifestações de não ter uma posição formada de um lado ou de outro, pois estavam indecisos. Diante desse dilema, a equipe formuladora do projeto pode trabalhar a ideia da política na vida real da sociedade. Por vezes a população é chamada a escolher um representante político para algum cargo eletivo de tempos em tempos. Diante da exigência de escolher, mesmo que o cidadão não tenha uma posição definida, somos forçados a escolher um lado. Então, de qual local brota nossa tomada de posição? Naturalmente que na escolha política o eleitor pode optar em anular, votar em branco ou não comparecer a votação. Mas no exercício da oficina, tais opções não foram colocadas.

⁸ Durante o desenvolvimento da atividade os estudantes foram estimulados a realizar pesquisas, através dos seus dispositivos celulares, na busca de informações consistentes. Era importante que o conjunto de argumentos apresentados no debate fosse apoiado em fontes confiáveis e relevantes, e não o resultado da opinião pessoal de cada um dos envolvidos.

detinham a exclusividade da fala e os indivíduos localizados na meia lua podiam acompanhar e fiscalizar o andamento do debate. As manifestações dos indivíduos da meia lua podiam ser através de cartazes sendo vetado que interrompessem ou constrangessem a exposição de argumentos dos representantes.

O tempo de exposição dos argumentos de cada representação foi dividido igualmente. Cada grupo pode defender suas ideias e procurou através da exposição “convencer” o outro lado do seu ponto de vista, pois o objetivo do debate era “vencer” a disputa. Lembrando que as regras do debate impediam que os estudantes sentados na meia lua pudessem apresentar ideias/argumentos, pois “transferiram” a vontade individual para o representante escolhido.

Uma vez transcorrido o tempo de exposição dos argumentos dos representantes de cada grupo, a equipe executora do projeto da oficina questionava: “Afinal, quem venceu o debate?”, “Os representantes podem acatar os argumentos do outro grupo e mudar de lado ou são apenas porta-vozes da vontade do grupo ao qual fazem parte?”

Diante disso, foi possível apresentar aos estudantes as diferenças entre o tipo de mandato livre e o mandato do tipo imperativo. No primeiro, o representante tem a liberdade de consciência para votar conforme suas convicções pessoais já o mandato imperativo, o representante exerce exclusivamente a atribuição de ser o porta voz da decisão do seu grupo.

Na sequência foi debatido sobre qual o modelo de representação política presente na sociedade brasileira e quais os problemas que isso pode gerar: distanciamento entre representante e eleitor, necessidade de construção de maioria para aprovação de projetos e demais dilemas que foram sendo trazidos pelos envolvidos na oficina e ajudaram a ilustrar a estrutura de funcionamento do sistema político no país.

Através da discussão trazida pela equipe idealizadora da oficina foram apresentadas as diferenças no tipo de representação na política. Os estudantes constataram que cada tipo de escolha pode conduzir a resultados diferentes. Na

oficina chegamos ao empate, pois nas “regras do jogo” não foi exposto o tipo de representação (delegado ou mandato livre), mas na democracia moderna, no mundo real, as decisões políticas precisam chegar a uma maioria e, com isso, gerar uma decisão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ocupação dos espaços de deliberação e discussão dos caminhos de organização da sociedade brasileira assume um componente de cidadania com a participação social e política dos indivíduos. Contudo, para que isso se produza é necessário que instituições como, por exemplo, a escola incorporem práticas de debate e deliberação.

A produção da participação pode modificar os hábitos dos indivíduos e produzir uma compreensão diferenciada a respeito do lugar que a cidadania ocupa no cotidiano das pessoas. Segundo o sociólogo Boaventura de Souza Santos (2002), o processo de construção do exercício permanente do debate pode suscitar um ambiente colaborativo no qual os indivíduos podem vivenciar a cidadania em sua dimensão relacional. Através da ocorrência de espaços nos quais são produzidos condições de deliberação, os indivíduos podem encontrar as condições materiais necessárias para assumir um protagonismo maior na sociedade brasileira.

Durante o exercício da oficina “Democracia e representação política na escola” foi possível realizar discussões de assuntos presentes no universo das relações dos indivíduos. Assim, o cotidiano foi convertido em exercício de investigação sociológica. Os conceitos teóricos e as reflexões das Ciências Sociais a respeito da política (representação, voto, deliberação, construção de maioria, etc) foram apresentados aos estudantes, mas também foi possível discutir sobre o uso da linguagem, a importância do trabalho em grupo, a forma de construção de

argumentos, pesquisa de novos argumentos e a capacidade de debater ideias e defender posições.

Dentre os assuntos trabalhados na atividade da oficina, tiveram destaque as considerações sobre o papel da representação na política, como são estabelecidos alguns direitos e deveres do cidadão na vida em sociedade, a definição dos critérios mínimos de participação dos indivíduos e, como ocorre o “contrato social” entre iguais. Enquanto se discutia os aspectos teóricos envolvidos com as diferenças dos tipos de representação, foi recuperada a dificuldade que os grupos tiveram para escolher o seu representante. O momento da escolha dos representantes nos grupos foi marcado, às vezes, pelo desinteresse de alguns estudantes, pois não queriam se expor e deixavam que outros ocupassem o espaço político.

Cada motivo revela diferentes inclinações, tanto dos que querem ser representante quanto dos que não têm interesse em fazer parte. Na democracia contemporânea, os dois motivos são legítimos e merecem fazer parte da sociedade. Mas, a título de reflexão, os proponentes da oficina apresentavam a ideia de que nem sempre as pessoas mais bem intencionadas têm interesse em colocar o seu nome à disposição para vida política. Isto é, parte do problema da descrença da sociedade com a política deriva do fato de que os que poderiam se interessar não o fazem e, ao não fazê-lo, estão possibilitando que interesses, no mínimo duvidosos, ocupem o espaço da política.

Na oficina não houve um lado vencedor, pois o objetivo da atividade foi construir com os envolvidos uma aproximação com conceitos abstratos da área da disciplina de sociologia. Oportunizar, assim, a compreensão mais apurada sobre a política e perceber como as escolhas e os modelos de estrutura política operam na prática. Os estudantes conseguiam transpor as ideias debatidas na oficina para reflexão do seu papel como cidadão e como a compreensão dos conceitos pode auxiliar no melhor entendimento da sociedade brasileira.

Do ponto de visto teórico, os envolvidos puderam alterar sua percepção inicial acerca da função da política. Uma interpretação, por vezes, repleta de noções

advindas do senso comum que, como um mantra, sentenciava “político não me representa”, “político é tudo igual”. Mas, como descreve Meksenas (1995), o equilíbrio entre o senso comum e o conhecimento da área das Ciências Sociais é quebrado quando o confronto aparece. Contudo, não se trata de apresentar as Ciências Sociais como um conhecimento pronto, como fato dado, mas empreender uma reflexão que reconstrua saberes, princípios, conceitos e crenças.

Assim, a atividade da oficina foi construída dentro do propósito de aproximar os estudantes dos conceitos teóricos sem que para tal fosse necessário nenhum tipo de imposição. Por fim, o desenvolvimento de iniciativas desta natureza enseja o fortalecimento da presença das temáticas trabalhadas pela disciplina de Sociologia no ambiente das escolas, através do exercício de novas abordagens metodológicas como, também, auxiliar na compreensão do lugar da disciplina no ensino médio.

Através da interação e envolvimento dos educandos durante a execução da oficina foi possível ampliar a noção da cidadania e da participação política. Uma vez que os estudantes estejam instrumentalizados dos conceitos mínimos, espera-se que a estrutura da sociedade brasileira vá sendo examinada como um fenômeno presente no cotidiano das pessoas e não como um fenômeno abstrato compreendido apenas por especialistas ou que a política seja objeto de descrença ou como uma vala comum onde todos são igualados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, L. M.G de. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. CARVALHO, L.M.G de (org). *Sociologia e Ensino em debate: experiências e discussões de Sociologia no ensino médio*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2004a.

MARQUES, P.; PEREIRA, T. I. O ensino de sociologia no alto Uruguai: Notas Preliminares acerca do contexto da pós-obrigatoriedade. In: MEIRELES, M; MOCELIN, P G; EREIRA, L. H.; RAIZER, L. *Repensando o lugar da sociologia e o uso das novas tecnologias*. Porto Alegre: Cirkula, 2015.

MEKSENAS, P. O Ensino de Sociologia na Escola Secundaria. In: *Revista Leituras de imagens*. Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação. Florianópolis: UDESC, 1995.

SANTOS, B, de S. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SILVA, I. F. A sociologia no ensino médio: perfil dos professores, dos conteúdos e das metodologias no primeiro ano de reimplantação nas escolas de Londrina-PR e região - 1999. In: CARVALHO, L.M.G de (org). *Sociologia e Ensino em debate: experiências e discussões de Sociologia no ensino médio*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2004.

Sociologia- *Ensino Médio*. Curitiba. SEED, PR2006.

TOMAZI, N. D. *Curso de especialização em ensino de sociologia: nível médio: módulo 2*. -- Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013.

Recebido em: 14 mai. 2020

Aceito em: 18 de jun. 2020.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO:

SOUZA, Clovis Schmitt. Oficina democracia e representação política na escola. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. CABECS, Rio de Janeiro, v.4, n. 1, p.29-42, 2020.



RELATO DE EXPERIÊNCIA

SOCIOLOGIA ESCOLAR: reflexões sobre docência e problematização de temáticas tecnológicas

Raquel Folmer Corrêa¹

Resumo

Neste texto, apresento reflexões sobre a Sociologia escolar através do relato de uma prática de problematização de temáticas tecnológicas em sala de aula. O objetivo consiste em mobilizar docentes para a promoção de debates críticos entre discentes sobre conhecimentos e técnicas em seu cotidiano. As contribuições teóricas utilizadas são estudos nacionais sobre a docência de Sociologia e referenciais dos chamados Estudos Sociais das Ciências e das Tecnologias (ESCT), em especial do campo da Sociologia da Tecnologia. É apresentada uma proposta didática executada no Instituto Federal Farroupilha (IFFAR-Jaguari) no ano de 2018 com uma turma de discentes do Ensino Médio Integrado (EMI) do 2º ano do curso de Sistemas de Energia Renovável (SER), que consistiu em analisar possibilidades e limites para promover reflexões sobre temáticas dos ESCT a partir de pelo menos dois momentos: (i) posicionamento crítico sobre tecnologias e (ii) desenvolvimento de um projeto contextualizado de Tecnologias Sociais (TS). A realização da prática indicou que existem possibilidades de ações necessárias, embora não suficientes, de elaboração e execução de propostas didáticas críticas em relação a tecnologias, que incluam, também, docentes de diferentes áreas disciplinares e a coletividade escolar.

Palavras-chave: Educação. Sociologia escolar. Tecnologias. Tecnologias Sociais.

¹ Doutora em Educação Científica e Tecnológica (UFSC). Docente do IFRS. *E-mail:* raquel.correa@vacaria.ifrs.edu.br

SCHOOL SOCIOLOGY: reflections on teaching and problematization of technological themathics

Abstract

Reflections on school sociology are presented through the report of a practice of problematizing technological themathics in the classroom. The main goal is to mobilize teachers to promote debates among students about knowledge and techniques in their daily lives. The theoretical contributions used are studies on the teaching of Sociology and the Sciences and Technologies Social Studies (STSS), especially in the field of Sociology of Technology. It presents a didactic proposal at the Instituto Federal Farroupilha in 2018 with a group of students from the Integrated High School which consisted of analyzing possibilities and limits to promote reflections on STSS themes from at least two moments: critical positioning on technologies and development of a contextualized project of social technologies. The performance of the practice indicated that there are possibilities for the elaboration and execution of critical didactic proposals in relation to technologies, which also include interdisciplinarity and the school community.

Keywords: Education. School sociology. Technologies. Social Technologies.

INTRODUÇÃO

Sabemos que os trabalhos docentes não se encerram ao sairmos da sala de aula. Ao contrário, dedicamos muito tempo a planejamento, pesquisa, leituras e preparação de materiais - para citar apenas atividades bastante corriqueiras. Nossos afazeres são permeados por diversas ponderações acerca de nossas práticas. Neste texto, apresento sinteticamente algumas reflexões que me acompanharam durante a realização da proposta didática problematizadora de temáticas tecnológicas que relato adiante. São reflexões que ainda persistem, e que certamente farão parte da minha história no contexto escolar, tendo em vista minha filiação às perspectivas que entendem a trajetória docente como algo inacabado e em permanente transformação e questionamento.

Antes de apresentar a proposta didática, destaco princípios e entendimentos sobre educação, ensino de Sociologia - aqui tratado de modo mais específico como

“Sociologia escolar” tal como definido por Bodart (2019b), tecnologias e Tecnologias Sociais (TS), que de algum modo serviram como parâmetros para a problematização sociológica de temáticas tecnológicas nos espaços e tempos específicos da escola.

Ao refletir sobre educação, Sociologia escolar, tecnologias e TS pretendo que esses temas sejam tratados como realizações humanas (e, portanto, sociais), produzidas e localizadas geográfica e temporalmente. No atual contexto educacional brasileiro, considero as intencionalidades dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem (interações dialógicas e interdependentes entre docentes e discentes), as políticas voltadas à Sociologia como componente curricular (principalmente no Ensino Médio Integrado-EMI, nível em que atuo), as especificidades de teorias tecnológicas e, também, uma perspectiva de sociedade como construção histórica possível de ser transformada.

A educação, de modo abrangente, é entendida segundo uma concepção problematizadora ou dialógica (FREIRE, 1987), que implica em cidadania (compreensão dos sujeitos envolvidos de que têm direito a ter direitos), tendo em vista as possibilidades de transformação desses sujeitos e da sociedade. De modo geral, penso o ensino dentro de toda uma teoria do conhecimento voltada à educação desenvolvida por Freire (1987), sobretudo na obra “Pedagogia do oprimido”.

Compreendo que a Sociologia escolar, sobretudo por minha inserção no EMI, pode ser desenvolvida através da abordagem da origem da Sociologia, seus pensadores e suas pensadoras articulados com a atualidade (CARVALHO, 2004), de modo que teorias, conceitos e temas também façam parte das dinâmicas de ensino e aprendizagem. Destaco, ainda, a importância de considerarmos os princípios sociológicos de estranhamento e desnaturalização nos processos de problematização em sala de aula.

Moraes e Guimarães (2010) destacam que o estranhamento se relaciona com questões do tipo: Por que é assim? Sempre foi assim? É assim em outros lugares? Portanto, estranhar se refere à admiração do desconhecido ou inesperado. O

estranhamento seria uma atitude ativa significativa na mobilização para aprender e transformar a realidade social apresentada.

Para os autores, a desnaturalização prevê, já em seu próprio nome, uma atitude na qual a compreensão dos fenômenos sociais seja independente de explicações de origem natural, “não sendo fruto de tendências naturais” (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 47). Desnaturalizar é verificar que os fenômenos e os processos sociais têm origem socio-histórica, que resultam de relações sociais (*idem*).

As tecnologias são compreendidas como produção humana, permeadas de valores (caráter ideológico) e que, como tal, podem ser construídas e transformadas conforme nossos interesses e de acordo com nossos contextos (de diversidade étnico-racial, de gênero e de classes sociais, por exemplo). Tendo em vista essas considerações, pode-se compreender o desenvolvimento, os usos e as aplicações das tecnologias enquanto processos eminentemente sociais, relacionados à política, à economia, à educação e à cultura (COLLINS, 2015, COLLINS; PINCH, 2010).

No que se refere a TS, uma definição corrente é a de que elas compreendem produtos, técnicas ou metodologias reaplicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem efetivas soluções de transformação social (FBB, 2008). É um conceito que remete para uma perspectiva que pode ser inovadora ao considerar a participação coletiva em todas as etapas de desenvolvimento de tecnologias.

Acredito que atividades de problematização sociológica de tecnologias e consequente mobilização para perspectivas críticas, tal como as TS, podem promover debates que contemplem as histórias das técnicas, a importância dos sujeitos nessas histórias e as contradições envolvidas nos desenvolvimentos de tecnologias em nossas culturas. Tais problematizações podem colaborar com debates nos quais discentes percebam (ainda mais) que desafios sociotécnicos (pois a técnica está associada ao social) têm relevância e que esses e essas discentes têm possibilidades (autonomia) de desenvolver tecnologias na busca por soluções criativas e colaborativas para tais desafios cotidianos.

Vejamos possibilidades e limites de tais perspectivas críticas na proposta didática executada, intitulada abaixo.

1 **A Sociologia Examina as Tecnologias: problematizações sociotécnicas**

1.1 **Tema**

Problematizações sociológicas de temáticas tecnológicas e suas relações com perspectivas críticas sobre TS na resolução de questões sociotécnicas.

1.2 **Contextualização e Justificativa**

O contexto da realização da proposta didática compreendeu o *campus* Jaguari, do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR). Esse *campus* está localizado no chamado Vale do Jaguari, na Região Centro Ocidental do estado do Rio Grande do Sul, a cerca de 400 km da capital, Porto Alegre. Exatamente por tal localização, o *campus* possui “vocação agrícola, sendo o foco a forma o do trabalhador do campo, da agroindústria familiar e do profissional da educa o” (IFFAR, 2015, p. 14).

No período em que a proposta foi executada, ano de 2018, o *campus* contava com dois cursos de EMI, dois cursos Técnicos Subsequentes, duas Licenciaturas e um curso Superior em Tecnologia. Dentro das políticas de permanência e êxito do *campus*, destaco a oferta de moradia estudantil. A maioria das/os discentes de EMI permanece durante toda a semana no *campus*, com aulas nos períodos matutino e vespertino e que demonstram, em geral, envolvimento com as atividades pedagógicas propostas na escola.

Em rela o   Sociologia escolar, a literatura sobre o tema demonstra um desenvolvimento de pesquisas nesse subcampo, principalmente pela reintrodu o do ensino de Sociologia no Ensino Médio, nacionalmente obrigatório com a Lei Federal n . 11.684/2008 (BODART, 2019b). Desse modo, produzir e divulgar

conhecimentos que emergem de nossas práticas cotidianas em sala de aula pode colaborar tanto com o incremento desse subcampo quanto com a mobilização de colegas docentes para compartilharem suas experiências.

No que se refere aos Estudos Sociais das Ciências e das Tecnologias (ESCT), é possível verificar certa visibilidade à produção de conhecimentos que relacionam questões tecnológicas, sociais e educacionais, sobretudo em componentes curriculares de Engenharias e de áreas das Ciências Naturais e Exatas (JACISNKI, 2009). Entretanto, os ESCT têm, de modo geral, problematizado a mera inserção de disciplinas de Ciências Humanas em áreas técnicas (LINSINGEN, 2007).

Nesse contexto, percebo certa ausência de discussões sociotécnicas voltadas à formação básica. Daí a relevância da Sociologia escolar. Uma vez identificada essa ausência, destaco a emergência de possibilitar, também a discentes de EMI, acesso a (mais) conhecimentos (e possibilidades de críticas) sobre o cotidiano sociotécnico no qual exercemos (ou deveríamos poder exercer) nossa cidadania (compreensão de que todos os sujeitos seriam iguais perante a lei, sem discriminações). Ao apresentar tal ausência, considero a emergência da inclusão desses novos sujeitos (do EMI) em debates sociotécnicos.

Assim, essa proposta apresenta uma possibilidade de abordagem educacional sobre tecnologias do ponto de vista sociológico com o objetivo de mobilizar discentes (e docentes) para promover (participar de) debates críticos sobre temas sociotécnicos cotidianos. A relevância dessa iniciativa encontra-se nas possibilidades de que, ao abordar esses temas, novas questões surjam e que possam vir a contribuir para a Sociologia escolar e para os ESCT. De modo que os temas desenvolvidos possam ser relacionados com conteúdos sociológicos preparando discentes para exercício crítico, solidário e responsável de cidadania.

1.3 **Objetivos**

Geral: mobilizar discentes para reflexão crítica sobre tecnologias no contexto da Sociologia escolar.

Específicos: * identificar sentidos sobre tecnologias que circulam entre discentes da turma, * problematizar (estranhar e desnaturalizar) tais sentidos, * mobilizar para posicionamento crítico sobre TS, * examinar possibilidades e limites para promover o desenvolvimento de um projeto contextualizado de TS e * estabelecer relações entre as temáticas sociotécnicas e de cidadania.

1.4 **Mobilizações Teóricas**

Tecnologias, estranhamento, desnaturalização e TS.

1.5 **Procedimentos Metodológicos**

A proposta foi desenvolvida durante o segundo semestre do ano de 2018, em aulas semanais de um período de 50 minutos, no componente curricular de Sociologia II, na turma do 2º ano do curso de EMI em Sistemas de Energia Renovável (SER). Do total de 26 discentes da turma apenas uma discente não residia no *campus* no ano de 2018. Dessas e desses 26 discentes, 54% eram meninas e 46 % meninos. A faixa etária estava entre 16 e 18 anos de idade e apenas um discente era autodeclarado negro.

As atividades foram distribuídas em oito momentos: diagnóstico sobre sentidos sobre tecnologias, problematização inicial, leitura de texto, acompanhamento de exibição de audiovisual, aula expositiva e dialogada, pesquisa orientada, apresentação de projetos e debates de finalização.

A turma se dividiu por afinidade em grupos de, aproximadamente, quatro discentes em cada grupo, de modo a haver cerca de seis grupos (o que contemplou os/as 26 discentes). Cada grupo teve entre 10 e 15 minutos para apresentação de seu trabalho final (projeto de TS).

1.6 **Roteiro da Proposta**

1ª aula: considerações acerca do que foi discutido nas aulas anteriores sobre cidadania e direito à privacidade nas redes sociais digitais. Chuva de ideias e mobilização de discentes para a questão inicial: “o que é (são) tecnologia(s) para ti?”, a ser respondida em texto individualmente, mas com abertura a diálogos na turma. Exibição de imagens sobre diferentes tipos de artefatos tecnológicos históricos.

2ª aula: audição da música “Mamãe no Face” (Zeca Baleiro, O disco do Ano, 2012). Discussão sobre a música e retomada da temática sociotécnica. Início da exposição dialogada sobre tecnologias do ponto de vista dos ESCT. Leitura e discussão de texto sobre tecnologias.

3ª aula: leitura da poesia “Habitar o tempo” (João Cabral de Melo Neto, *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003). Discussão e contextualização da poesia. Exibição do vídeo “O que é tecnologia, afinal?”², seguido de exercício de desnaturalização e estranhamento nas relações entre sentidos sobre tecnologias que circulam na turma, a música da aula anterior, a poesia e o vídeo.

4ª aula: aula expositiva e dialogada com levantamento das principais discussões das aulas anteriores, introdução da problematização do determinismo tecnológico e de perspectivas sobre TS.

5ª e 6ª aulas: orientações sobre a elaboração do projeto de TS para resolver um desafio sociotécnico relevante no cotidiano escolar. Divisão dos grupos. Pesquisas orientadas no laboratório de informática. Imagens e textos ficam à disposição para consulta. Ressaltar a importância da colaboração entre colegas, da escuta de cada um e cada uma do grupo, da busca por originalidade na construção e superação do desafio sociotécnico levantado.

² Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=eFqXjF4KNxA&feature=related>

7ª e 8ª aulas: apresentações dos projetos de TS acompanhadas de discussões sobre os mesmos. Considerações sobre os processos que envolveram a realização e finalização da atividade.

1.7 **Materiais Utilizados**

Folhas de papel para a questão inicial, canetas, texto de apoio, slides com tópicos sobre a temática (figuras, notícias jornalísticas e peças publicitárias), poesia, música, vídeo, computadores para pesquisas e projetor multimídia para apresentações.

1.8 **Avaliação**

Compreendo a avaliação de modo processual, como um *continuum* que perpassa todas as atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas durante a proposta. É interessante destacar que fazem parte desse processo tanto uma avaliação formativa (avaliação “para” o aprendizado, ocorre continuamente) quanto uma avaliação somativa (avaliação “do” aprendizado, pontual com atribuição de notas) (ARMSTRONG, 2004). Para essa proposta, há preocupação com uma avaliação formativa, mas penso que o desenvolvimento e apresentação dos projetos de TS tenham, também, um caráter somativo.

O que apresento aqui são ideias para desenvolver com discentes problematizações (dentro dos princípios sociológicos de estranhamento e desnaturalização), a argumentação, a construção de conhecimentos e a capacidade de se posicionar dialogicamente de modo informado sobre questões sociotécnicas. Com isso, os critérios considerados nas avaliações dos/as discentes contemplam as reflexões e entendimentos dos/as mesmos/as sobre: (i) o que e como tecnologias significam no dia a dia; (ii) TS como tema de relevância a discentes (como podem fazer sentido efetivamente); (iii) possibilidades e limites de desenvolver TS na resolução de desafios sociotécnicos e (iv) relações entre questões sociotécnicas com

princípios sociológicos de cidadania (o que é possível fazer, com quem? como e por quê?).

A atribuição de notas fica relacionada com a mobilização para os debates, o envolvimento com a pesquisa e a apresentação do projeto de TS.

1.9 Sugestões de Materiais Audiovisuais

- 2001, uma Odisseia no Espaço (EUA/Inglaterra, 1968, Stanley Kubrick);
- Blade runner, o caçador de andróides (EUA, 1982, Ridley Scott);
- Gattaca - Experiência Genética (EUA, 1997, Andrew Niccol);
- Matrix (EUA/Austrália, 1999, irmãos Wachowski).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a execução de todos os processos envolvidos na proposta didática, busquei as melhores estratégias para que os objetivos de aprendizagem fossem efetivamente alcançados. Ou seja, que a temática sociotécnica fizesse sentido a discentes adolescentes de uma escola de tempo integral, localizada em uma região cultural e economicamente relacionada com a ruralidade de pequena produção familiar e imersos em redes sociais digitais ao alcance de suas mãos a qualquer momento.

As discussões em sala de aula me possibilitaram verificar posicionamentos críticos sobre tecnologias no discurso de diversas/os discentes desde o início das atividades. Os projetos de TS abordaram o desenvolvimento de, por exemplo: (i) aplicativo para informar as principais notícias do *campus*, (ii) campanha educativa de descarte/reciclagem dos resíduos sólidos do *campus*, (iii) atividade educativa permanente contra homofobia e *bullying* no *campus* e (iv) aplicativo com jogos educacionais de perguntas e respostas dos diferentes componentes curriculares escolares.

Assim, em alguma medida, foi possível identificar sentidos sobre tecnologias que circulam entre discentes da turma, problematizar tais sentidos desde uma perspectiva sociológica e promover desenvolvimento de projetos contextualizados de TS que relacionam tecnologias e cidadania. Contudo, a finalidade foi lançar questionamentos e não necessariamente buscar respostas simples à complexidade envolvida na abordagem de temas sociotécnicos na Sociologia escolar.

O subcampo da Sociologia escolar tem evoluído nos últimos anos, o que é possível ser verificado tanto no quantitativo de dissertações e teses desenvolvidas quanto no aspecto qualitativo dos livros coletâneas e livros didáticos de Sociologia produzidos no Brasil (BODART, 2019a, 2019b). Porém, mesmo com a disponibilidade de materiais didáticos profundos e abrangentes, a Sociologia escolar enfrenta inúmeros limites estruturais no Brasil na atualidade. Pelo espaço desse relato, destaco aqui somente a carga-horária, que, no caso, era de apenas um período de 50 minutos semanais. Com isso, para além da necessária e constante luta institucionalizada pela valorização da Sociologia escolar, aponto a necessidade conjectural de elaboração de projetos colaborativos, que incluam docentes de diferentes componentes curriculares e a coletividade escolar. Tais colaborações poderiam tanto ampliar o tempo para a realização das atividades de desenvolvimento de TS quanto abranger temáticas diferenciadas e correlacionadas.

Portanto, na Sociologia escolar podemos verificar que, para além de propor a (necessária e fundamental) crítica, a mobilização para buscar modos de transformar sentidos problemáticos sobre temas sociotécnicos apresenta efetividade entre discentes. E isto é algo que mantém nossos desejos, como docentes, de procurar complementos teóricos e metodológicos para subsidiar atividades originais e significativas que tragam contribuições sociológicas a processos de ensino e aprendizagem em temas que examinam nossa realidade social.

REFERÊNCIAS

ARMSTRONG, Dale. Uma visão contemporânea da avaliação. *Presença Pedagógica*. V.10, nº57, maio-junho, 2004.

BODART, Cristiano das Neves. Livros - *Ensino de Sociologia*. Blog Café com Sociologia. 2019a.

BODART, Cristiano das Neves (Org.). *O ensino de Humanidades nas escolas: Sociologia, Filosofia, História e Geografia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019b.

CARVALHO, Lejeune. (org.). *Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

COLLINS, Harry. Estudos Sociais da Ciência: a jornada. In: PREMEBIDA, Adriano; NEVES, Fabrício; DUARTE, Tiago. *Investigações Contemporâneas em Estudos Sociais da Ciência e Tecnologia*. Jundiaí: Paco editorial, 2015.

COLLINS, Harry. PINCH, Trevor. *O Golem à solta*. O que você deveria saber sobre tecnologia. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL (FBB). *O que é tecnologia social*. (2008). Disponível em: <<http://www.tecnologiassocial.org.br/>>. Acesso em: 12 jan. 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: paz e terra, 1987.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA (IFFAR). *PPC: Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Sistemas de Energia Renovável Integrado ao Ensino Médio*. (2015). IFFAR – *Campus Jaguari*, 2015.

JACINSKI, Edson. A perspectiva histórica e sociocultural das ciências enquanto possibilidade de aproximação dialógica entre formação científica e humana na educação tecnológica. *Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia*, v. 2, p. 48-63, 2009.

LINSINGEN, Irlan von. Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. *Ciência & Ensino*, vol. 1, novembro de 2007.

MORAES, Amaury. César. GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: MORAES, Amaury César. (Coord.). *Sociologia: Ensino Médio*. Coleção Explorando o EM, v. 15. Brasília: MEC/SEB, 2010.

Recebido em: 15 mai. 2020

Aceito em: 16 jun. 2020

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO:

CORRÊA, Raquel Folmer. Sociologia escolar: reflexões sobre docência e problematização de temáticas tecnológicas. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, Rio de Janeiro, v.4, n.1, p.43-55, 2020.



RELATO DE EXPERIÊNCIA

O QUE SE ENSINA PARA QUEM ENSINA?: relato de experiência do Laboratório de Ensino de Ciências Sociais da UFV

Rayza Samento¹
Gianini Scarllat Cruz²
Pedro Pio Nascimento³

Resumo

Este relato de experiência se volta para a vivência de discentes e docente da disciplina Laboratório de Ensino de Ciências Sociais II, oferecida na Universidade Federal de Viçosa (UFV), localizada na zona da mata mineira. Apresenta-se a proposta do referido curso, obrigatório para a modalidade licenciatura, sua bibliografia de referência, discutindo especialmente o processo avaliativo realizado com os/as estudantes: a leitura de relatório de estágios realizados em escolas de anos anteriores, uma auto-correspondência para o eu docente do futuro e os trabalhos investigativos finais, focados no mapeamento de experiências de egressos/as do curso que atuavam como professores/as de Sociologia.

Palavras-chaves: Ensino de Sociologia. UFV. Avaliação.

What is teaching to who teaches? Experience report from the Social Sciences Teaching Laboratory

¹ Doutora em *Ciência Política* pela UFMG. Professora do Departamento de Ciências Sociais da UFV. E-mail: rayzasarmento@gmail.com.

² Graduada em Ciências Sociais pela UFV. E-mail: gianiniprojetos@gmail.com.

³ Gradando em Ciências Sociais pela UFV. E-mail: pedro.h.nascimento@ufv.br.

Abstract

This experience report focuses on the experience of students and professors of the discipline Social Sciences Teaching Laboratory II, offered at the Federal University of Viçosa (UFV), located in Minas Gerais (Brazil). The proposal of the referred course is presented with their reference bibliography, discussing especially the evaluation process : the reading of the report of internships carried out in schools of previous years, a self-correspondence for the future and the final investigative works, focused on mapping the experiences of graduates of the course who acted as teachers of Sociology.

Keywords: Sociology Teaching. UFV. Evaluation.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência compartilha os resultados obtidos com as formas de avaliação desenvolvidas no Laboratório de Ensino de Ciências Sociais II, uma disciplina voltada para estudantes de licenciatura, pensada especificamente para apresentar e refletir sobre o ensino de Sociologia no Brasil. Nossa experiência se dá no contexto da Universidade Federal de Viçosa (UFV), instituição de reconhecida tradição nas Ciências Agrárias, localizada na zona da mata mineira.

O curso de Ciências Sociais da UFV foi fundado em 2009, com as modalidades bacharelado e licenciatura e é um dos seis cursos de graduação da área oferecidos por instituições públicas no interior de Minas Gerais, conforme apresentamos em Sarmiento, Rezende e Santos Júnior (2019). Seu currículo passou por mudanças ao longo dos dez anos de existência, todavia sofreu uma modificação mais substantiva em 2019, após o projeto político pedagógico precisar ser refeito⁴. Nosso relato rememora o último ano antes desta mudança. Até 2018, os estudantes

⁴ Informações sobre o catálogo vigente e edições anteriores do curso podem ser consultadas em: <http://www.catalogo.ufv.br/>. As informações entre aspas sobre ementas e objetivos das disciplinas usadas ao longo do texto são oriundas desta fonte. Acesso em 26.04.20

decidiam a habilitação no terceiro período após ingressarem em uma matriz curricular comum. Daí em diante, os/as licenciandos/as cursavam disciplinas específicas e obrigatórias voltadas para o ensino, ofertadas tanto pelo Departamento de Ciências Sociais (DCS), como por outros como o de Educação (DPE).

Laboratório de Ensino de Ciências Sociais II (ou CIS 191, seu código institucional) era o primeiro contato dos discentes com a História da Sociologia como disciplina do ensino médio e era cursada no mesmo período que “as brasileiras” da grade - Sociologia, Antropologia e Política - direcionadas para os cânones nacionais de cada campo. O Laboratório I, que o antecedia como pré-requisito formal, estava focado sobretudo nos debates sobre escola e juventude. Já a CIS 191 previa como conteúdo a ser abordado: “O perfil do/a docente de Sociologia do ensino médio; Histórico da Sociologia como disciplina do ensino médio; implementação da disciplina no Brasil; os desafios das licenciaturas em Ciências Sociais.” A disciplina da UFV se aproxima, em seus objetivos, do relato de docentes do cariri paraibano, com a articulação “do ensino e da prática de pesquisa social, por entendermos que são dimensões intrínsecas, interligadas e indissociáveis” (MONTEIRO et. al., 2013, p.256).

No segundo semestre de 2018, cerca de 20 alunos e alunas cursaram o Laboratório II. Nosso foco neste texto são as experiências de avaliação desenvolvidas neste período junto desses/as estudantes. O texto é escrito por dois discentes da referida turma e a professora responsável pelo componente curricular, nossas vozes se alternam e se complementam ao longo do relato.

1 ENTRE PRESENTE, PASSADO E FUTURO: estratégias de avaliação de uma disciplina sobre ensino

Para alicerçar a condução da disciplina, a história e trajetória das Ciências Sociais, e mais particularmente da Sociologia no Brasil, foi nosso ponto de partida (MICELI, 2001; FILHO, 2014). Conhecer as disputas que se deram ao longo do

tempo até a legislação de 2008 (Lei nº.11684/08), que tornava-a obrigatória no ensino médio de todo o país, foi fundamental para as atividades desenvolvidas no Laboratório II. Meucci (2015) trouxe insumos essenciais para o entendimento do percurso, desde 1925, passando por diferentes reformas educacionais, bem como para a compreensão do contexto de nascimento em âmbito escolar, “antes de seu surgimento na universidade” (MEUCCI, 2015, p. 252) e ainda sua busca por legitimidade, luta que permanece até os dias atuais. O processo histórico auxiliou no entendimento acerca da “intermitência dos debates/presença da sociologia no ensino médio” (MORAES, 2003, p.11), sobretudo no tangente a pouca expressão de materiais didáticos e a própria desvalorização do docente da área (LENNERT, 2011), dois pontos explorados ao longo do semestre e das avaliações.

Essa reflexão se somou ao estudo de experiências de modalidades diferenciadas de ensino. A partir da discussão de Martins e Fraga (2015) e Carril (2017), e junto do exame crítico das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (sobretudo os pontos acerca dos “sujeitos estudantes do Ensino Médio” (BRASIL, 2013, p. 155), a turma dividida em duplas apresentou reflexões sobre as modalidades voltadas para educação indígena, quilombola, especial, de jovens e adultos, do campo, para população em situação de itinerância e em privação de liberdade .

Por se tratar de um Laboratório, buscou-se evitar processos avaliativos mais tradicionais, sobretudo provas. Na tentativa de tornar *o ensino para quem ensina* mais reflexivo, as avaliações tentavam convocar os sujeitos daquela turma a pensar sobre os diferentes momentos de sua formação. A avaliação se deu de forma continuada, com a distribuição dos pontos - exigidos pela instituição como nota final - ao longo de todo o semestre e não em momentos específicos.

Vale ressaltar que a literatura da área, ainda que pouco extensa, vem discutindo tais questões. Em relato publicado neste periódico, Rogério (2018), ao se debruçar sobre o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de Sociologia, da Universidade Estadual do Piauí (Campus Parnaíba), já sinalizava para a

necessidade de um aprofundamento das discussões sobre a docência no ensino médio, sobretudo da relação mais próxima entre os professores da rede estadual, os da licenciatura e os discentes. No caso piauiense, configurava-se de uma iniciativa do docente; na análise do cenário viçosense, ressaltamos se tratar de uma disciplina obrigatória, que demandava avaliação.

Para apresentar essa experiência, dividimos os momentos de avaliações em dimensões de passado, presente e futuro. Daqui em diante, o/a leitor/a perceberá que a escrita do texto se alterna de forma mais clara em duas vozes, da docente e dos discentes. Nosso relato combina esses dois lugares de fala e vivência.

1.1 Passado

Observar e ter contato com experiências pregressas desenvolvidas no curso de Ciências Sociais da UFV por colegas ainda licenciandos ou já egressos permeou parte da avaliação da disciplina de Laboratório.

Um desses momentos foi a análise crítica dos relatórios de estágio e diários de campo de outros colegas e as entrevistas com egressos/as. No primeiro momento, foram disponibilizados aos discentes da turma de 2018 parte dos relatórios, de forma anônima, de discentes que encerraram as disciplinas de Estágio Supervisionado. O DCS conta com um arquivo físico com todos esses documentos. A ideia ali era perceber como a escola era descrita, como se dava a relação entre o estagiário e a turma por ele acompanhada, bem como com o professor de Sociologia responsável por recebê-lo. Era como se os estudantes daquele período estivessem olhando uma fotografia da escola feita por estudantes anteriores do curso.

O encontro com docentes formados em outra graduação dando aulas de Sociologia, o tempo rarefeito disponibilizado à disciplina no ensino médio, as tentativas de proposição de atividades extraclasse (feiras de Humanidades) foram alguns dos temas mais comuns. Elogios dispostos nos relatórios sobre os professores que recebiam os licenciandos foram decodificados pelos estudantes de Laboratório II: “o profissional é visto como quem procura trazer metodologias que

fogem do sistema bancário (...) ele se propõe a aproximar a disciplina à realidade dos estudantes”⁵. Em outra escola, a interpretação sobre o estágio, a partir daqueles documentos, vai em sentido oposto: “a Sociologia é vista como uma disciplina dispensável, visto que a maioria das aulas observadas pela licencianda foram usurpadas pelos ensaios de quadrilha ou confecção de objetos decorativos”.

Em outro momento, os estudantes também em grupo decidiram dentre os temas que permearam o semestre para os quais gostariam de escrever seus trabalhos finais. Para a composição dos trabalhos, alguns dos grupos debruçaram-se em referenciais teóricos, realizaram entrevistas com estudantes e professores da rede pública de ensino, exploraram métodos avaliativos e repensaram as metodologias de ensino ainda utilizadas atualmente.

Experienciar a construção destes trabalhos finais induziu os estudantes a não só pensar em um possível futuro como docente de turmas do ensino médio, como também trouxe à tona reflexões sobre as experiências que os mesmos viveram em sala de aula.

Estar em contato com profissionais da área e entender como os conhecimentos abordados em nível de graduação são observados pelo “mundo real” serviram como forma de dirigir outro olhar para o futuro das profissões. Não como forma de incentivar uma desistência ou causar uma espécie de desilusão e desânimo, mas de estratégia para entrar em contato com o objeto e considerar mudanças e planos a partir dos Planos de Ensino e estruturas que já nos são precariamente disponibilizados. Por outro lado também, humanizou a prática docente, cuja formação durante a licenciatura é frequentemente acusada de ser muito “teórica”. Foi um ponto muito positivo para os discentes que se valeram de entrevistas para o trabalho final poder conversar (em meios que variaram entre conversas de aplicativo, encontros em salas de departamento (e até mesmo mesas de bar) com aqueles que um dia já estiveram em cadeiras semelhantes e passaram por questões que os licenciandos só descobririam ao ir à campo.

⁵ Citações oriundas dos trabalhos impressos em posse da docente.

Dois grupos focaram na formação em licenciatura obtida na UFV e suas experiências com egressos, explorando temas como o funcionamento do PIBID - Programa Institucional de Iniciação à Docência, Estágio Curricular Supervisionado, as condições e realidades da licenciatura em suas devidas épocas, perspectivas da época do curso e a realidade do ensino para além do que foi observado durante a graduação.

O pouco tempo disponível em sala de aula e a precarização do trabalho dos docentes apareceu também na trajetória dos egressos entrevistados pelos licenciandos da turma de Laboratório de 2018. Esses relatos se somam ao que a área vem diagnosticando, tal como Lennert (2011), que discute as implicações dessa desvalorização, por vezes expressa em contratos temporários, jornadas exaustivas, descontinuidade de projetos desenvolvidos e pouca oferta de concursos públicos.

O sentimento de menor prestígio em relação ao bacharelado e pouca articulação entre teoria e prática no interior da graduação também foram ressaltados. Conforme salientam Oliveira e Barbosa (2013), há poucas pesquisas sobre ensino de Sociologia nos programas de pós-graduação em Ciências Sociais e um distanciamento de muitos professores aos problemas e desafios específicos da modalidade licenciatura.

1.2 **P**resente

Na perspectiva do presente, uma das atividades realizadas em sala, em grupos de três pessoas, foi construir um programa de ensino de Sociologia para uma das séries do ensino médio, que sorteávamos no momento. É preciso lembrar que os estudantes estavam no quarto período do curso, haviam concluído apenas as disciplinas mais clássicas. O debate surgido naquele momento se voltou para a dificuldade em escolher, mesmo dentre os clássicos, o que abordar. “Temas ou

autores?”, questionavam-se entre si e a mim. A defesa pública dos programas criados era acompanhada do “a gente não tem certeza se pode ser assim”.

Aquele debate em sala sobre o currículo acompanha historicamente a Sociologia na escola, conforme já discutido por Fernandes (1954, p. 95), que já alertava que “não se deve visar a acumulação enciclopédica de conhecimentos”. Pereira (2015), mais recentemente, discute as disputas curriculares da disciplina e a dicotomia entre o o currículo real x oficial, mostrando que ainda se tem pouca clareza sobre como abordar, e em quais séries, conteúdos tão diversificados e plurais.

Dentro dessa discussão, veio à tona a adoção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada no final de 2018 com a adaptação e implementação a ser feita pelos estados⁶. A dificuldade de entender como proceder a partir dos itinerários formativos, a obrigatoriedade manifestada publicamente apenas de português e matemática nos três anos e a forma como escolas públicas e particulares iriam ofertar o conteúdo de Sociologia motivaram aulas específicas. Não só a disciplina, mas o curso acompanhou e promoveu discussões em conjunto com outros cursos de licenciatura.

Essa preocupação da turma se materializou em outros trabalhos finais, especialmente sobre os currículos desenvolvidos por egressos nas escolas de Viçosa e região e a presença da Sociologia nas provas do Enem. A partir de entrevistas com os ex-colegas de curso, um dos grupos ressaltou o tempo de atuação e a opção por temas e não por autores:

⁶ Em Minas Gerais, a redação, por parte da secretaria estadual de Educação foi realizada de forma mais contundente em 2019. A consulta pública foi acompanhada de um guia construído pelo executivo. Disponível em: http://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2019/11-Novembro/GUIA_PARA_PARTICIPA%C3%87%C3%83O_CURR%C3%8DCULO_REFER%C3%8ANCIA_DO_ENSINO_M%C3%89DIO-FINAL.pdf. Acesso em: 15.06.20. O Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais lançou uma campanha pública com “Diga não à BNCC”. Disponível em: <http://sindutemgorgbr.task.net.br/novosite/conteudo.php?MENU=1&LISTA=detalhe&ID=10267>. Acesso em: 15.06.20.

O modo de montagem e as referências utilizadas para a elaboração do currículo de ambos os professores são marcados por várias circunstâncias que, talvez, possam influenciar no modo de elaboração do mesmo. Talvez, a mais significativa delas tenha sido o tempo de profissão em cada um dos casos. Enquanto o professor X leciona há cinco anos e, provavelmente, conhece melhor a realidade da escola onde trabalha além de conhecer também, o perfil dos estudantes de lá, a professora Y leciona há apenas oito meses, o que podemos julgar como pouco tempo para adentrar-se mais profundamente na realidade dos jovens estudantes. Outra aproximação entre os professores foi na forma em que ambos separaram os conteúdos abordados ao longo do ano. Em resposta, ambos falaram sobre uma separação por temas⁷.

Esse contato dos estudantes com as dinâmicas que se desenvolvem no presente também forneceu subsídios para a professora de Laboratório, à época recém-chegada na instituição - repensar suas práticas e as necessidades de aprimoramento da grade curricular da graduação, que naquele momento já passava por reformulação. Um processo rico e desafiante foi ouvir ex-discentes por meio das entrevistas realizadas por atuais discentes, entendendo suas narrativas e perspectivas sobre a profissão atual e a formação obtida. No evento de comemoração de 10 anos do curso, realizado em agosto de 2019, por exemplo, foi montada uma mesa de compartilhamento de trajetórias com egressos da UFV, atuando hoje em diferentes lugares do país.

1.3 Futuro

Se os desafios se apresentaram grandes no presente e no passado, o que o futuro reservará para aqueles licenciandos que cursavam Laboratório II? Eles mesmo responderam. Em uma das avaliações “valendo nota”, realizada no laboratório de informática do departamento, a professora solicitou no “comando da questão”:

Há muitos jeitos de planejar um futuro profissional, outros tantos de

⁷ Trabalho final da disciplina – versão em posse da professora.

registrar-lo. Quais os planos? Quantas metas até o fim do ensino superior? Quais percalços? Um desses jeitos é escrevendo para si mesmo. Esta avaliação consiste em uma auto-correspondência. Escrita em primeira pessoa, como pouco se pode escrever ainda na universidade, ela exigirá de você autoreflexividade em diálogo com a disciplina, em especial, com os textos sobre formação do/a licenciando/a e docente, bem como sobre metodologias de ensino. Hoje é 30 de outubro de 2018, escreva para o/a docente de Sociologia que você deseja ser daqui há 5, 10, 15 anos. Quem é o licenciando/a hoje? Quais as dificuldades de sua formação? Como se projeta? Qual escola deseja? Quem seriam os alunos? Quais métodos pretende desenvolver? O que não espera? Se não lembra como escrever uma carta, inspire-se em várias delas disponíveis no Correio do Instituto Moreira Salles: <https://www.correioims.com.br/carta/se-tenho-que-morrer/> Ao terminar, salve dois arquivos em pdf: um com seu nome e outro sem identificação. Envie para o email: xxxxx@gmail.com

O contexto sociopolítico de 2018 rendeu a nós, discentes e docentes do curso de Ciências Sociais da UFV, inúmeras reflexões e apreensões sobre o futuro desta área de conhecimento no Brasil. Analisando as cartas produzidas pelos discentes, é possível observar alguns pontos em comum, como a preocupação para com o futuro da profissão; receios no que diz respeito à “criminalização” das expressões políticas; a percepção do professor de Sociologia como um agente direto de mudanças nas vidas dos discentes; uma maior preocupação com a relação professor-aluno para além das salas de aulas; a necessidade de sempre se reinventar e não estar estagnado nas chamadas metodologias tradicionais de ensino. Em suma, as cartas analisadas faziam projeções pessimistas para os próximos períodos que viriam, mas esperançosas em si mesmas e em sua capacidade de serem agentes de transformação na escola.

Em 2018, me apego à esperança. Estou insegura, porém não há espaço para estagnar ou dar um passo para trás, muito pelo contrário, é momento de buscar cada vez mais meios de assegurar a existência e resistência daqueles que estão tão aflitos e inseguros quanto eu (...) sou uma estudante de licenciatura que sonha em ser aquela professora que os educandos procuram fora do horário de aula para discutir sobre a conjuntura política nacional ou sobre aspectos da comunidade em que o mesmo reside, da forma mais corriqueira imaginável. Sem medos. Sem repressão. Só diálogo

proveitoso com aqueles que se sentiram confortáveis o bastante com minha presença e atuação para se abrirem comigo⁸.

Esta avaliação, cuja natureza era desconhecida até o dia de ser executada, foi a princípio um alívio por não se tratar de um grande projeto de pesquisa ou uma prova que requeresse conhecimentos específicos de textos. Por outro lado, se revelou árdua em sua própria maneira. Não se é acostumado, na universidade, a tratar de si mesmo e ainda mais de seus pensamentos mais subjetivos. Não era, portanto, uma resposta que pudesse ser resumida de um artigo ou livro referência. Foucault, Dayrell, Freire, nenhum iria nos salvar. Ao final de tudo, tanto na carta quanto em nossos próprios futuros imaginados, a solução só viria de nós mesmos.

Logo, é perceptível em todos os escritos essa ideia do estudante como sujeito ativo do processo ocorrido em sala de aula e não apenas um receptor dos conteúdos programados pelas ementas e planos de ensino. Esse cuidado para construir uma nova percepção de escola e educação vem da observação e reflexão das próprias experiências dos discentes, em que “não cometer os erros que cometeram comigo” se torna uma espécie de mantra a ser levado para a carreira de docente. Contudo, a preocupação em não repetir os erros da docência alheia não pode esquecer das limitações que nos são impostas em todos os níveis, sejam eles dentro da escola ou por interferência externa, como falta de recursos e a limitação do conteúdo.

É comumente observado que inúmeras invalidações são direcionadas às Ciências Sociais como área do conhecimento e ciência composta por métodos e pesquisas. Esse descaso também é alvo das preocupações abordadas nas cartas, onde o futuro da profissão torna-se quase incerto quando os que regem os cargos de poder e gestão do país formalizam decisões a partir de uma ótica utilitarista e tecnicista, onde o/a cientista social é visto ora como alguém incapaz de produzir projetos e análises de interesse público, ora como ameaça quando não se curva diante dos interesses externos.

⁸Trabalhos em posse da professora. Os trechos aqui reproduzidos são de discentes que foram consultados e autorizaram o uso de suas auto-correspondências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso relato buscou refletir sobre as formas de avaliação desenvolvidas no Laboratório de Ensino de Sociais II da UFV, conduzido e cursado por quem escreve este texto. A disciplina não figura mais grade do curso com este nome, agora rebatizada de “Ensino de Sociologia”. Olhar para a forma como nos situamos em experiências do passado e atualmente desenvolvidas contribuiu para nossa formação nos dois lugares que ocupamos. Se o currículo do ensino médio não pode ser uma transferência enciclopédica de temas abstratos, já dizia Florestan Fernandes, o ensino na licenciatura também precisa se mostrar poroso às críticas, contribuições e inovações de quem passou por ela e agora exerce a Sociologia na escola.

Já o futuro, ainda mais em aberto. A conjuntura política e ascensão conservadora no país atacou ainda mais as Ciências Sociais, sobretudo com diminuição ou corte de fomento às pesquisas nessa área. A maior parte dos licenciandos matriculados naquela turma de 2018 concluiria a graduação em janeiro de 2021, plano já interrompido pela pandemia do coronavírus (que ainda ocorre enquanto terminamos este relato), a qual deslocou prazos acadêmicos, pessoais, expôs ainda mais nossas desigualdades sociais e sustou o que entendíamos por normalidade. Mas naquelas cartas para si uma certeza que também foi compartilhada é que esses futuros profissionais estarão (r)existindo e construindo saberes em prol da ciência e tecnologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERNANDES, Florestan. O ensino de sociologia na escola secundária brasileira. *Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia*, 21 a 27 de junho, São Paulo, p. 89-106, 1954.
- FILHO, Juarez Carvalho. O Ensino de Sociologia como Problema Epistemológico e Sociológico. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 59-80, jan./mar. 2014.
- LENNERT, Ana Lúcia. Condições de Trabalho do Professor de Sociologia. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 383-403, set.-dez. 2011.
- MEUCCI, Simone. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, Vol. 51, N. 3, p. 251-260, set.-dez. 2015.
- MICELI, Sergio. Condicionantes do desenvolvimento das ciências sociais. In: MICELI, Sergio (org.). *História das ciências sociais no Brasil*, vol. 1. 2. ed. São Paulo: Editora Sumaré, p. 91-133, 2001.
- MONTEIRO, José Marciano et. al. O papel dos laboratórios de pesquisa e prática de Ensino em Ciências Sociais: o desafio na formação de professores no Cariri Paraibano. *Revista Inter-Legere*, v. 1, n. 13, p. 250-267, set. 2013.
- BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo social*. 2003, vol.15, n.1, p.5-20, 2003.
- OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, Vilma. Formação de professores em Ciências Sociais. *Inter-Legere*, n. 13, p. 140-162, jul.-dez. 2013.
- PEREIRA, Thiago Ingrassia. Disputas curriculares: o que ensinar de sociologia no ensino médio? *Ciências Sociais Unisinos*, São Leopoldo, vol. 51, c. 3, p. 261-267, set.-dez 2015.
- ROGÉRIO, Radamés Mesquita . Relato de Experiência sobre o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de Sociologia da Universidade Estadual do Piauí Campus Parnaíba. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*, v.2, nº.1, p. 124-134, jan./jun. 2018.
- SARMENTO, Rayza; REZENDE, Daniela; SANTOS JÚNIOR, Hilton. (2019). Para além do horizonte. Ensino em Ciência Política no interior de Minas Gerais. *Civitas*, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 605-624, set.-dez. 2019.

Recebido em: 30 abr. 2020

Aceito em: 15 jun. 2020

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO:

SAMENTO, Rayza; CRUZ, Gianini Scarllat; NASCIMENTO, Pedro Pio. O que se ensina para quem ensina? Relato de experiência do Laboratório de Ensino de Ciências Sociais. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, Rio de Janeiro, v.4, n. 1, p.56-69, 2020.



RELATO DE EXPERIÊNCIA

LEITURAS DE “O SUICÍDIO” NA ESCOLA: estudos e ações de prevenção em aulas de Sociologia no ensino médio

Vanessa Souza Pereira¹
Mariana Suyan Martins Dutra²

Resumo

O relato de experiência apresenta um conjunto de atividades realizadas em uma escola pública estadual no município de Palhoça-SC junto ao componente de Sociologia, com vistas à discussão da questão do suicídio entre adolescentes. No decorrer do ano letivo foi observada a emergência de assuntos referentes ao sofrimento psíquico entre os jovens, ao mesmo tempo em que havia conhecimentos pouco consolidados a respeito dos objetos e métodos de estudo da Sociologia. Essas duas questões motivaram o trabalho com a obra "O Suicídio" de Émile Durkheim, para contemplar ao menos duas lacunas no componente: os objetos e métodos de estudo da Sociologia e a análise de Durkheim sobre o suicídio como fato social. O tema foi bem recebido pelos estudantes, que propuseram projetos de pesquisa e ações para campanhas de prevenção na escola.

Palavras-chaves: Ensino de Sociologia. Suicídio. “Setembro Amarelo”. Juventude.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da rede estadual de Santa Catarina. *E-mail:* vanessarsp8@gmail.com

² Especialista em Educação Especial e Inclusiva (UNIFACVEST). Professora da rede estadual de Santa Catarina. *E-mail:* marianasuyan@gmail.com

Readings of “Suicide” at school: studies and preventive actions in Sociology classes in high school

Abstract

The experience report presents a set of activities performed in a state school in the city of Palhoça-SC in Sociology classes, for discussion of teen suicide issue. During the school year, the emergence of issues related to psychological distress among young people was observed, while there was little consolidated knowledge about the objects and methods of studying Sociology. These two questions motivated the work with the work "The Suicide" by Émile Durkheim, in order to contemplate at least two gaps in the component: the objects of study of Sociology and its methods and Durkheim's analysis of suicide as a social fact. The topic was well received by the studies, which proposed research projects and actions for prevention campaigns at school. These two issues led the work with the book "Suicide" of Emile Durkheim, in order to include at least two gaps in the component: the sociology study of objects and their methods and analysis of Durkheim on suicide as a social fact. The theme was well received by students, who proposed research projects and actions for prevention campaigns at school.

Keywords: Sociology teaching. Suicide. “Yellow September”. Youth.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar um conjunto de atividades desenvolvidas no ano de 2019 junto ao componente curricular de Sociologia em uma escola estadual do município de Palhoça-SC. As atividades foram construídas com a participação de estudantes de turmas do segundo ano do ensino médio e ocorreram no contexto da campanha nacional “Setembro Amarelo”.

A campanha Setembro Amarelo foi criada em 2014 pelo Centro de Valorização da Vida (CVV) para comunicar o assunto de forma mais aberta e dar visibilidade à causa, a fim de conscientizar a sociedade sobre a prevenção do suicídio. A cada ano a campanha tem mobilizado mais setores da sociedade e passou a ser considerada fundamental sua abordagem nas escolas, visto que parte dos casos ocorrem na faixa etária escolar.

Em 1897, o sociólogo Émile Durkheim apresentou sua obra “O Suicídio”, resultado de extensas pesquisas sobre um tema que ao ser suscitado causou furor na época, dado que - como ainda hoje – percebe-se que o ato de tirar a própria vida provoca estranhamento, incômodo e muitos questionamentos. O autor foi pioneiro no tratamento do tema com métodos próprios da Sociologia, visto que essas questões eram trabalhadas de forma mais frequente pela área da saúde (LALLEMENT, 2008).

Por meio de estudos bibliográficos, estatísticas e entrevistas, Durkheim desvelou que o suicídio poderia ter causas externas ao indivíduo, ou seja, que era um fato social e não apenas psicológico. Isso porque o mal-estar e a depressão que levam o indivíduo ao ato são causados por fatores sociais como a vergonha, o desespero, a falta de oportunidades, sentimento de inutilidade e fraqueza causados pelo preconceito, violência, competitividade e pouca coesão social (DURKHEIM, 2008).

Embora tenha sido por muito tempo objeto de estudo da área da saúde, com foco nos aspectos biológicos e psicológicos, atualmente é de amplo conhecimento, inclusive sustentado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), que há também a interação de fatores sociais e culturais, além dos já conhecidos, na ideação suicida. Para tanto, os estudos de Durkheim foram significativamente relevantes, uma vez que buscou explicar, do ponto de vista sociológico, aquilo que parecia ser um ato íntimo. O autor refutou as explicações psicopatológicas, de determinação por tendência hereditária, imitação ou influência do clima. Durkheim pôs em evidência o peso da sociedade sobre o comportamento do indivíduo (LALLEMENT, 2008).

No decorrer do ano letivo (2019), observamos a necessidade da expressão de sentimentos relacionados ao mal-estar dos estudantes na escola. Por mal-estar entende-se um conjunto de sentimentos como medo, ansiedade, tristeza, raiva e solidão, entre outros manifestados pelos estudantes em conversas ou dinâmicas em aula. As discussões realizadas nas aulas de Sociologia criaram um campo fértil

para conversar também sobre as experiências pessoais no ambiente escolar e na juventude.

Cicogna et e al (2019) destacam que a mortalidade de adolescentes de 10 a 19 anos por suicídio no Brasil apresentou tendência de crescimento entre 2000 e 2015 e representaram 8,25% do total de óbitos por suicídio em todas as faixas etárias no período. As autoras evidenciam que essa questão de saúde pública possui taxas significativas em todas as regiões brasileiras.

De acordo com relatório do DIVE/SC (Diretoria de Vigilância Epidemiológica), com dados do sistema estadual de saúde, em 2018, foram 1552 tentativas de suicídio em Santa Catarina, sendo 327 entre adolescentes de 10 a 19 anos, o que corresponde a 21% dos casos.

Diante desse cenário, destacamos a importância da prevenção ao suicídio na adolescência em ações diversas, sobretudo na escola, instituição social fundamental na vida dos jovens, que pode atuar tanto como uma das responsáveis pelo mal-estar quanto para contribuir para atenuar o mal-estar e suas diversas causas na adolescência.

1

CONTEXTO E PERFIL DA ESCOLA

A escola está situada no município de Palhoça, região metropolitana de Florianópolis, e possui cerca de 1200 estudantes de Ensino Fundamental e Médio. Um dos bairros atendidos é a maior e mais carente comunidade de Santa Catarina e não diferente da realidade da maioria das comunidades de nosso país, os problemas sociais ali são exponencialmente agravados. Diante disso, devemos ressaltar a importância do olhar atento que o corpo docente precisa ter para com os educandos. Portanto, projetos e campanhas como a do “Setembro Amarelo” têm grande relevância no contexto educacional e social dos diferentes tipos de juventudes que frequentam o colégio.

Cabe destacar que, nessa escola, por arranjo curricular próprio, a disciplina de Sociologia possui a carga horária de 2 horas/aula semanais no primeiro e no segundo ano do ensino médio (e uma 1 hora/aula no terceiro ano), o que proporciona uma grande proximidade com os educandos e possibilidades de desenvolvimento de atividades que venham a aprofundar e consolidar os conhecimentos trabalhados no componente.

A experiência foi realizada junto a duas turmas de segundo ano diurno, nas quais a docente de Sociologia era a “professora regente” da turma. Cada turma na escola possui um(a) professor(a) regente, como pessoa de referência para a gestão da turma, preparação para feiras, apresentações e questões sobre relacionamento geral da turma. Dessa forma, fez mais sentido tratar do assunto com essas duas turmas como forma de experimentar a abordagem de um tema delicado como o suicídio.

2 **O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES**

Em sondagem realizada no início do ano letivo, foi possível perceber que os educandos não tinham conhecimentos consolidados sobre autores clássicos ou contemporâneos da Sociologia, tampouco com relação aos métodos de pesquisa utilizados para análise nas Ciências Sociais. De forma geral, conheciam aspectos básicos de estatística, no entanto, não faziam associação do uso desse instrumento de pesquisa com o estudo de questões sociais e uso desses dados para elaboração de propostas de intervenção.

Com a emergência de temas referentes aos relacionamentos interpessoais, aceitação, autoestima e saúde mental, o autor Émile Durkheim foi trazido para o planejamento para contemplar ao menos duas lacunas no componente: (a) os objetos de estudo da Sociologia e seus métodos (b) a análise de Durkheim sobre o suicídio como fato social.

2.1 **O Planejamento das Ações**

O processo de planejamento para a Sociologia no ensino médio envolve a contextualização e adaptação do conteúdo diante das características e necessidades da comunidade. Como os estudantes em conversas informais já haviam referido que a ansiedade e a depressão eram comuns entre eles, as aproximações com o autor Émile Durkheim foram realizadas a partir da análise da obra “O Suicídio”.

A ideia inicial era apresentar a análise de Durkheim sobre o suicídio como fato social, refletir sobre a importância dos estudos sobre o tema e a prevenção. No entanto, quando provocados sobre como prevenir o suicídio entre os jovens, grande parte dos estudantes trouxe o desejo de atuar diretamente em alguma ação de prevenção. Assim, considerando as questões trazidas pelas turmas e a vontade de participar, foi adicionado ao planejamento uma etapa de “ação”.

Cada turma foi moldando o que seria a sua ação e chegamos a propostas bem diferentes em cada uma. Na turma A, o planejamento da ação foi bastante autônomo por parte dos educandos, que propuseram uma peça de teatro para a comunidade escolar sobre discriminação, homofobia e racismo, como causas de depressão e suicídio. A turma B foi menos propositiva inicialmente, com dificuldade para decidir sobre como realizar a ação, ainda que houvesse a vontade. Sendo assim, a estratégia foi provocá-los a se expressar por escrito, de forma a encontrarmos uma ação que os representasse. O resultado foi a construção de um “índice de mal-estar” para entregar à coordenação e subsidiar futuras propostas de intervenção. Cabe destacar o apoio da equipe diretiva da escola para que as atividades pudessem ser desenvolvidas com segurança.

2.2 **As ações em Prática**

Ao apresentar a teoria de Durkheim sobre o suicídio aos estudantes, houve muito respeito e atenção deles ao tema, inclusive um desejo de agir e auxiliar os outros de alguma forma. Percebendo esse desejo, provocamos as turmas para pensar ações para a campanha do Setembro Amarelo. Nesta seção são

apresentadas as atividades realizadas pelas duas turmas a partir das discussões em aula.

2.2.1 **“Vista minha Pele”**

A turma A, desafiada pelo tema e por suas vivências pessoais, decidiu expressar através de uma peça de teatro situações de preconceito, comuns em seu cotidiano, com o intuito de provocar a reflexão sobre esses comportamentos e os efeitos sobre as pessoas. Como expõe Durkheim, o mal-estar psicológico associado ao suicídio é causado também por questões sociais, dessa forma, o preconceito e a discriminação atuam como causadores ou aceleradores de processos depressivos. Essa associação feita pela turma revela a compreensão da tese central de Durkheim na obra “O Suicídio” e vários conceitos como fato social, coesão, instituições e papéis sociais.

Ao mesmo tempo em que estávamos tratando do tema, a escola promovia sua I Mostra Científica e Cultural. Cada turma poderia ter até quatro grupos ou reunir-se em somente um grande grupo para realizar o projeto para apresentação na Mostra. A turma A optou então por formar um grande grupo para realizar a pesquisa. Dessa forma, os estudantes conseguiram trabalhar em unidade. Sendo que, dentro do grande grupo foram criados subgrupos no qual dividiu-se as tarefas. Além da encenação, o trabalho foi composto por pesquisa descritiva e bibliográfica sobre o tema “Preconceito e Discriminação”, pontos elencados como prioritários na ação.

A turma criou autonomamente o roteiro de uma peça teatral de cerca de 5 minutos. Os estudantes ambientaram o cenário como uma lanchonete, na qual ocorreriam uma série de episódios de discriminação, para ao final demonstrar a relação entre esses casos e o sofrimento psíquico, que pode levar ao suicídio. As apresentações foram realizadas na I Mostra Científica e Cultural (29 e 30 de agosto de 2019) e no dia 26 de setembro 2019, com sessões para os Anos Iniciais, Anos

Finais e ensino médio. A segunda apresentação tornou-se parte de um conjunto de ações da campanha Setembro Amarelo que aconteceram na escola. Na Mostra, toda comunidade escolar foi convidada para visita e apreciação dos trabalhos e de 30 em 30 minutos uma nova sessão era apresentada para grupos diferentes, professores, alunos e pais.

Observando a reação do público ao assistir à peça, várias expressões e sentimentos puderam ser analisados como choro e aplausos eufóricos. Essas manifestações nos levaram a crer que as cenas ali retratadas vão ao encontro do objetivo inicial do projeto: a reflexão sobre as consequências das atitudes carregadas de racismo, homofobia e diversos tipos de intolerância presentes na sociedade.

2.2.2 “Índice de Mal-estar”

Conforme explicitado anteriormente a respeito do planejamento, a turma B levou um tempo maior para definir as formas de ação e optou por realizar a construção de um projeto de pesquisa e “índice de mal-estar”, a fim de mensurar de forma geral como os estudantes avaliam a sua saúde mental e a relação com a escola.

Essa ação contou com várias etapas de preparação sobre métodos quantitativos de pesquisa social e construção de parâmetros para comparação entre o que seria um estado de “alto mal-estar” ou de “baixo mal-estar”. Primeiramente foram apresentados aspectos introdutórios sobre a construção de questionários nas Ciências Sociais, como se portar em campo e quais questões seriam pertinentes ao problema de pesquisa.

Foram elencadas perguntas essenciais sobre o perfil dos respondentes e as questões-chave para a construção do índice. Além do índice, os estudantes também quiseram perguntar sobre a opinião dos alunos de outras turmas sobre como

trabalhar o assunto na escola e o que pensam que poderia ser feito pela escola para a prevenção do suicídio.

Após a construção do questionário preliminar, a turma realizou a aplicação de um teste piloto entre eles mesmo e com uma turma que não participaria do levantamento, para testar a eficiência do questionário com relação ao objetivo proposto. Com o teste piloto, foi possível perceber que não seria possível ter tantas perguntas abertas, pois seria muito mais difícil fazer a análise e estabelecer categorias, além do fato de que a construção do índice demanda variáveis numéricas. Como professora da disciplina, foi possível perceber essa necessidade desde o início, porém foi importante eles realizarem o percurso e chegarem a essa percepção autonomamente.

Quadro 1 – Questionário construído na turma B para o projeto de pesquisa.

Projeto de Pesquisa: levantamento sobre saúde mental na adolescência
Objetivo geral: conhecer o perfil dos educandos dos anos finais do ensino fundamental no que se refere à saúde mental na adolescência, de forma promover ações de prevenção e valorização da vida em âmbito local.

Marque apenas 1 alternativa em cada questão

1) Qual a sua idade?

- () Menos de 12 anos
- () De 12 a 14 anos
- () De 15 a 17 anos
- () 18 anos ou mais

2) Atualmente, você se sente triste ou incapaz?

- () Nunca
- () Poucas vezes
- () Muitas vezes
- () Sempre
- () Não sei responder

3) Você se sente sobrecarregado com a vida em geral (escola, trabalho, em casa)?

- () Nunca
- () Poucas vezes
- () Muitas vezes
- () Sempre
- () Não sei responder

4) Você conversa com alguém sobre os seus problemas?

- Nunca
 - Poucas vezes
 - Muitas vezes
 - Sempre
 - Não sei responder
- 5) Você já tentou procurar ajuda para resolver esses problemas?
- Sim
 - Não
 - Não consigo
- 6) Se tivéssemos profissionais nas escolas que tratassem dos problemas emocionais, ansiedade e depressão, você os procuraria?
- Sim
 - Não
 - Não sei responder
- 7) Como você acha que as questões de saúde mental podem ser trabalhadas na escola?

Fonte: Elaborado pela turma B com orientação das autoras.

O questionário foi aplicado em 4 turmas de Ensino Fundamental, cada grupo ficou responsável por aplicar o questionário e analisar os dados de uma turma. Foram cerca de 4 aulas para aplicar, analisar e socializar os resultados na turma.

O trabalho em grupos com etapas orientadas foi bem avaliado pelos estudantes, por possibilitar que trabalhassem no seu ritmo, ao mesmo tempo em que socializavam entre os pares e com a professora nos pequenos e no grande grupo. Os estudantes também referiram apreço pelo momento da aplicação dos questionários e toda a atuação prática da produção de dados. Por fim, os resultados foram entregues à coordenação da escola para apreciação e discussão, com vistas a novos projetos de prevenção ao suicídio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adolescência por si só é uma fase geralmente complexa por uma série de fatores biológicos e psicossociais, além da comunidade na qual a escola está inserida e convive com diversos fatores agravantes como exposição à violência, desemprego, dificuldade de acesso a serviços de saúde, infraestrutura e atenção

social. Assim, a escola é uma das poucas instituições públicas com as quais os jovens e as famílias podem contar diariamente.

A escola pode ser um local de sofrimento psíquico para alguns, uma vez que a discriminação e o bullying estão presentes no cotidiano escolar, como parte do que ocorre em sociedade. Entretanto, para outros, a escola representa acolhimento e pertencimento. Com esse potencial, a escola é um dos ambientes nos quais mais se necessita tratar sobre questões que envolvem a saúde mental de forma transversal, considerando o momento de formação e as instabilidades enfrentadas no período da adolescência.

As aulas de Sociologia podem oferecer espaço para tais discussões em diferentes conteúdos, desde que haja diálogo e sensibilidade com relação à turma para perceber as articulações possíveis. No caso apresentado, a articulação entre a questão do suicídio e o estudo do componente se deu ao trabalhar sobre Émile Durkheim e a obra “O Suicídio”, na qual o autor apresentou pesquisa sobre o tema utilizando o instrumental metodológico das Ciências Sociais. Dessa forma, foi possível trabalhar tanto o conceito de fato social, os objetos e técnicas de pesquisa da Sociologia, quanto as múltiplas relações entre o ato do suicídio e a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CICOGNA, Júlia Isabel Richter; HILLESHEIM, Danúbia; HALLAL, Ana Luiza de Lima Curi. Mortalidade por suicídio de adolescentes no Brasil: tendência temporal de crescimento entre 2000 e 2015. *J. bras. psiquiatr.*, Rio de Janeiro, v. 68, n. 1, p. 1-7, mar. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852019000100001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05/05/2020.

DURKHEIM, Émile. *O Suicídio*. Tradução: Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2005.

LALLEMENT, Michel. *História das Idéias Sociológicas: das origens a Max Weber*. Petrópolis: Vozes, 2008.

Recebido em: maio de 2020
Aceito em: (não preencher esse campo).

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO:

PEREIRA, Vanessa; DUTRA Mariana Suyan Martins. Leituras de “O Suicídio” na escola: estudos e ações de prevenção em aulas de Sociologia no ensino médio. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, Rio de Janeiro, v.4, n. 1, p.70-81, 2020.



ENSINO DE SOCIOLOGIA: uma breve discussão sobre a legislação vigente no Brasil

Thiago Fidelis¹

Resumo

O ensino de Sociologia no Brasil, em perspectiva histórica, passou por várias problemáticas ao longo do século XX, uma vez que a própria disciplina vinha estruturando-se no meio acadêmico, ainda aparecendo pouco no ambiente escolar. Após inúmeras idas e vindas, em 2008 foi aprovado o projeto nº 11.684, encaminhado pela Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, na pessoa de seu presidente, o sociólogo César Callegari. Instituída a obrigatoriedade a partir de 2008, que mudava a LDB de 1996, tornou obrigatório o conteúdo de Sociologia (em conjunto com Filosofia) no ensino médio, retomando uma demanda que vinha desde os anos 1990. Assim, o artigo terá como principal justificativa pensar a relação entre dois momentos em específico, a implantação obrigatória do ensino de Sociologia em 2008 e as novas diretrizes pelas quais o ensino médio, em geral, está passando e deverá, em breve, ter sua implantação estruturada, o que acaba invalidando a lei, tirando novamente a obrigatoriedade da oferta da disciplina de Sociologia.

Palavras-chaves: Ensino de Sociologia. Lei n. 11.684. Ensino Médio.

¹ Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais. *E-mail:* thiago.fidelis@uemg.br

SOCIOLOGY TEACHING: a brief discussion about the current legislation in Brazil

Abstract

The teaching of Sociology in Brazil, from a historical perspective, went through several problems throughout the 20th century, since the discipline itself was being structured in the academic environment, still appearing little in the school environment. After countless comings and goings, in 2008 project nº 11.684 was approved, sent by the Basic Education Chamber of the National Education Council, in the person of its president, sociologist César Callegari. The mandatory nature was instituted in 2008, which changed the LDB of 1996, made the content of Sociology (in conjunction with Philosophy) in High School compulsory, resuming a demand that had come since the 1990s. Thus, the main reason for this article is to think the relationship between two specific moments, the mandatory implementation of Sociology teaching in 2008 and the new guidelines that high school in general is undergoing and should soon have its implementation structured, which ends up invalidating the law, again removing the obligation to offer Sociology.

Keywords: Sociology teaching. Law no. 11,684. High school.

INTRODUÇÃO

A história da Sociologia, enquanto disciplina acadêmica, carrega um percurso que, assim como várias outras áreas, foi permeado por intensas disputas para consolidar-se no campo científico (CASTRO; DIAS, 2001), sendo que a criação da própria ciência foi fruto de inquietações geradas pelo desenvolvimento da Revolução Industrial, tendo seu termo desenvolvido por August Comte, um dos intelectuais interessados em compreender melhor os fatos de seu tempo (COMTE, 1978).

No entanto, o nome apontado como organizador de uma metodologia mais apurada e de realizar a transição da Sociologia de uma ideia dentro do arcabouço positivista para uma ciência, de fato, foi Émile Durkheim. Dedicando parte de sua carreira acadêmica, já consolidada na Filosofia, aos estudos desse novo campo acadêmico, o autor estruturou várias obras para sistematizar aspectos a serem estudados e, com pesquisas empíricas, indicou um caminho bastante importante já trilhado, em outros estudos, por autores contemporâneos à Comte, como Frédéric Le Play (DEL VECCHIO; DIÉGUEZ, 2012). Em sua obra Regras do Método Sociológico, publicado em 1895, Durkheim especificou, de maneira bastante direta, os desafios e a importância dessa nova disciplina:

Entretanto, se existe uma ciência das sociedades, cabe esperar que ela não consista em uma simples paráfrase dos preconceitos tradicionais, mas nos mostre as coisas diferentemente de como as vê o vulgo; pois o objeto de toda ciência é fazer descobertas, e toda descoberta desconcerta mais ou menos as opiniões aceitas. Portanto, a menos que se atribua ao senso comum, em sociologia, uma autoridade que há muito ele não possui nas outras ciências – e não se percebe de onde lhe poderia advir essa autoridade -, cumpre que o sociólogo tome decididamente o partido de não se intimidar com os resultados de suas pesquisas, se estas foram metodicamente conduzidas (...) (DURKHEIM, 2007, p. XI).

No Brasil, embora a Sociologia não tenha sido recebida na Academia, em um primeiro momento, sua influência foi muito grande, perpassando desde os bacharéis em Direito até autores que buscavam uma melhor compreensão do país sob os mais variados matizes, como Nina Rodrigues, Silvio Romero e Tobias Barreto, sendo esse último um dos mais importantes na reflexão sobre a temática:

Nada, porém, mais desponderado. Ser *natural* não livra de ser *ilógico, falso e inconveniente*. As coisas que são *naturalmente regulares*, isto é, que estão de acordo com as leis da natureza, tornam-se pela mor parte (sic) outras tantas *irregularidades sociais*; e como o processo geral da cultura, inclusive o processo do direito, consiste na eliminação destas últimas, daí o antagonismo entre a seleção artística da sociedade e as leis da seleção natural (BARRETO, 1977, p. 79).

Também é importante citar a intensa influência do pensamento positivista de Comte em centros de estudos de Engenharias, sobretudo no Exército, cujas

ideias foram fundamentais para eventos significativos na história do Brasil, como a própria Proclamação da República, em 1889, tendo como um de seus principais artífices Benjamin Constant que, inclusive, instituiu o ensino obrigatório de Sociologia em seu planejamento educacional (foi ministro da Instrução Pública - o ministério da Educação só seria criado quase quatro décadas depois), mas que, por conta de seu falecimento, acabou não sendo implantado (CARTOLANO, 1994).

Seguindo a tipologia indicada por Machado (1987), a Sociologia passou a ser obrigatória a partir de 1925, com a Reforma Rocha Vaz e assim foi mantido até 1942, quando a disciplina foi abolida da grade do Ensino Básico pela Reforma Capanema e, embora componente opcional em algumas reformas e bases de ensino, não foi mais reintroduzida como disciplina obrigatória, até 2008.

Dentro dessa breve reflexão sobre a trajetória da Sociologia na Europa e no Brasil, insere-se o objetivo do artigo, de analisar como o ensino da disciplina em questão foi regulamentado no país, após longa discussão e inúmeros debates sobre a temática, que envolveram a justificativa e pertinência dessa ciência no currículo escolar básico, uma vez que existiram vários questionamentos, por parte de inúmeras entidades, sobre a importância dessa disciplina nesse meio (FREITAS; FRANÇA, 2016, p. 51-52).

Em relação à metodologia utilizada, o artigo priorizou a análise de documentos oficiais e pareceres de pessoas ou grupos ligados à discussão, além de diálogo com a bibliografia que trata da temática exposta na análise. Por fim, em seus desdobramentos finais, também foram utilizados alguns artigos veiculados na imprensa e documentos em períodos posteriores ao objeto estudado, levando em conta as consequências da dinâmica apresentada durante o artigo.

1 **BREVE CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA**

Na versão da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) instituída em 1996, em seu Artigo 36 (Parágrafo 1º, Inciso III), ficou instituído que “ao final do ensino médio o educando demonstre (...) domínio de conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Após essa citação bastante vaga, as Diretrizes Curriculares do ensino médio de 1998 indicavam que a Sociologia deveria ser tratada de maneira interdisciplinar, em conjunto com a Filosofia, não tendo um direcionamento específico para tal (MORAES, 2003, p. 8). No ano seguinte, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), foi instituída, no ensino médio, a divisão por áreas, sendo que a Sociologia foi incluída, em conjunto com História, Geografia e Filosofia, na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (PCN+, 1999), mas ainda sem um veredito sobre um espaço específico em sala de aula. Retomando as Diretrizes Curriculares, a Sociologia no ensino médio deveria atingir os seguintes princípios:

Assim, pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário. Por outro lado, o ensino da Sociologia no ensino médio também deve fornecer instrumentais teóricos para que o aluno entenda o processo de mundialização do capital, em correspondência com as sucessivas revoluções tecnológicas. Processo amplo que acabou gerando um reordenamento nas dimensões políticas e sócio-culturais (PCNEM, 1998, p. 37).

Mesmo com essas perspectivas postas nos documentos oficiais, a disciplina de Sociologia não figurava no ensino regular no Brasil, embora figurasse como eletiva em algumas unidades federativas no Brasil (BODART; AZEVEDO; TAVARES, 2020). Nesse mesmo contexto, foi aprovado no Congresso Nacional, no ano de 2001, projeto do deputado federal Padre Roque (PT/PR) que alterava a LDB,

instituindo a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia no ensino médio (PRIORI, 2014, p. 31). Mesmo com deputados da base aliada votando a favor, o projeto foi vetado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB), fato esse que causou certo espanto, já que o então mandatário nacional é sociólogo, um dos maiores expoentes da disciplina no Brasil na segunda metade do século XX (GARCIA JR, 2004). Em mensagem enviada ao Congresso para expor o porquê da recusa, o Executivo Nacional apontou que:

Assim, o projeto de inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio implicará na constituição de ônus para os Estados e o Distrito Federal, pressupondo a necessidade da criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas, com a agravante de que, segundo informações da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, não há no País formação suficiente de tais profissionais para atender a demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto, situações que por si só recomendam que seja vetado na sua totalidade por ser contrário ao interesse público (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2001).

No mesmo ano, em São Paulo, um projeto similar foi apresentado pelo deputado Jamil Murad (PC do B) e teve, basicamente, a mesma trajetória, sendo aprovado pela Assembleia e vetado pelo governador Geraldo Alckmin (PSDB), sob perspectiva bastante parecida com a justificativa do Executivo Nacional (MORAES, 2003, p. 8-9). Assim, no início do século XXI, o ensino de Sociologia estava ligado à um complemento na formação, não indicando uma disciplina obrigatória e, embora com tópicos definidos pelos PCN, não possuía um conteúdo em comum a ser abordado, sendo apenas trabalhado em tópicos eletivos.

Para além da movimentação sobre o ensino de Sociologia, outras disputas travaram espaço na política educacional estabelecida pela LDB. Em 2003, foi aprovada a lei nº 10.639, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, a partir de um projeto instituído pelos deputados Ben-Hur Ferreira (PT/MS) e Esther Grossi (PT/RS), a partir de uma demanda de vários movimentos sociais negros, que vinha intensificando-se desde a Constituinte (FONSECA; MARTINO; SILVA, 2009, p. 4-5).

Embora com intensos desafios para a implantação da lei na prática escolar, tal aprovação foi um passo importante para dinamizar outras demandas em voga no Congresso, sendo que a obrigatoriedade da Sociologia voltou a ser discutida. No mesmo ano em que a lei nº 10.639 foi aprovada, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados sinalizou positivamente para o projeto de lei nº 1.641, de autoria de Ribamar Alves (PSB/MA), que versava novamente sobre a obrigatoriedade da disciplina (em conjunto com Filosofia), sendo encaminhado para o Conselho Nacional de Educação (CNE), presidido pelo sociólogo César Callegari.

Após anos de discussão, em 2006 o parecer foi encaminhado ao plenário da Câmara, sinalizando para a aprovação do projeto. Entre outras coisas, o documento apontou para a necessidade da inclusão das disciplinas, uma vez que 15 estados já havia efetivado as duas matérias em seu currículo obrigatório, e mais 2 unidades federativas que vinham trabalhando-as em perspectiva optativa (BRASIL, 2006, p. 3), além de ressaltar, várias vezes, que as matérias já figuravam como obrigatórias desde a LDB, embora seu formato não fosse estruturado e que, por conta disso, inúmeros sistemas educacionais excluía esses conteúdos exatamente pela ausência pré-estabelecida da forma (BRASIL, 2006, p. 5-7), indicando a lei 10.639 como um parâmetro para a discussão:

Coloca-se, então, a questão: como garantir a eficácia dessa diretriz, se não forem efetivados processos pertinentes de ensino e aprendizagem que propiciem esses conhecimentos? (...) A propósito dos componentes Educação Física e Arte, contemplados pelo art. 26, sem ressalva (como a do art. 26-A, § 2º, o faz para História e Cultura Afro-Brasileira), não podem deixar de ter o mesmo tratamento que os demais componentes indicados no mesmo artigo (...) Assim, no caso de estruturação curricular por disciplinas, Educação Física e Arte devem ser incluídas e tratadas como tais. História e Cultura Afro-Brasileira (art. 26-A da LDB) e Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99) serão sempre tratadas de forma transversal, permeando, pertinentemente, os demais componentes, pois, assim, explicitamente, determinam as respectivas disposições legais (BRASIL, 2006, p. 8).

Após propor algumas mudanças e inúmeras discussões em torno do assunto, o projeto acabou sendo aprovado por unanimidade na Comissão de Educação da

Câmara (BRASIL, 2006, p. 7) e homologada pelo ministro da Educação, Fernando Haddad. Encaminhado novamente para a Câmara, agora para apreciação geral dos congressistas, já como lei nº 11.684, essa movimentação ainda duraria quase dois anos, sendo que a aprovação em definitivo ocorreria no fim do primeiro semestre de 2008, com a sanção feita pelo presidente em exercício, José de Alencar (PR).

Em um texto publicado pouco antes da aprovação da lei de fato, intitulado *A EDUCAÇÃO COMO PRIORIDADE* (2008), César Callegari analisou alguns desafios para a Educação no país e, em um dos tópicos, discutiu a questão da obrigatoriedade da Sociologia e Filosofia. Como defesa dessa ação, o autor argumentou que, desde que as disciplinas foram retiradas em definitivo (tomando como base o início dos anos 1990) e as disciplinas técnicas (língua portuguesa e matemática) tiveram maior carga horária, o índice de desempenho dos alunos (em especial os da rede pública de São Paulo, extrato o qual o autor analisou com mais profundidade) caiu exponencialmente, indicando que a eliminação dessas duas áreas não contribuiu para um melhor desempenho dos alunos, como muitos técnicos da época argumentavam (CALLEGARI, 2008, p. 23-24).

O autor também procurou refutar outros argumentos utilizados (sobretudo pela equipe técnica do governo federal ao vetar o projeto em 2001) como, por exemplo, a falta de professores na área, indicando que outras disciplinas também sofriam de falta de profissionais e, principalmente, comparando o salário médio dos professores do Brasil com os de outros países, indicando a defasagem desses valores (já que nossa remuneração estaria bem abaixo das outras) era um passaporte de saída da profissão para outras ocupações melhores remuneradas, mesmo que fora da formação de origem (CALLEGARI, 2008, p. 25).

Dentro dessa argumentação, o autor finalizou esse tópico chamando a atenção para os seguintes aspectos:

Mas uma completa, ampla e sólida formação básica das nossas crianças e jovens a par de políticas que façam do magistério uma alternativa

profissional e de vida capaz de atrair os melhores entre os melhores, devem ser assumidas como condições indispensáveis ao desenvolvimento econômico e social do Brasil (...) Por tudo isso, o que não podemos é recuar. Não cabem recuos em relação a avanços como a presença da filosofia e da sociologia na formação da nossa juventude, da mesma forma que é preciso agir rápido para construir as condições políticas que garantam o conjunto das outras providências necessárias a uma educação de qualidade para todos (CALLEGARI, 2008, p. 26).

O passo seguinte da aprovação da lei, a implantação que ocorreria durante o ano de 2008 para a obrigatoriedade do ensino em 2009, passaria por uma intensa dificuldade, sobretudo, pelo número de profissionais formados na área. Levando em conta dados de levantamento feito pelo INEP em 2015 e quantificados por RAIZER et al (2017), a disciplina de Sociologia era a que possuía menor índice de profissionais específicos da área atuando em sala de aula: cerca de apenas 12% dos professores, em rede nacional, formados na área, sendo que apenas 13% desse montante davam aulas apenas de Sociologia. Em uma comparação com outras disciplinas de Ciências Humanas, em Filosofia o índice de profissionais com formação específica era de 22%, com cerca de 57% em Geografia e 62% em História (RAIZER ET AL, 2017, p. 18).

Ainda segundo esses dados, a maior parte dos professores que atuavam na disciplina de Sociologia era formada em História e, no contexto, a demanda projetada era de 16.800 professores na área, sendo que o número anual de egressos de cursos de graduação na área era em torno de 2.300 (RAIZER ET AL, 2017, p. 20-23). Assim, seria árduo o caminho para a formação específica de profissionais para a área, uma vez que tal aspecto era fundamental para a estruturação da qualidade na oferta da disciplina no ensino médio.

Em agosto de 2016, Michel Temer (PMDB) ascendeu ao poder, em definitivo, após o processo de impeachment da então presidenta, Dilma Rousseff (PT). Com uma proposta de reformas em várias áreas para mudar o país, afetado por intensa crise política e econômica, uma dessas ações foi a implantação de mudanças no ensino médio, encampada pelo Ministério da Educação, como forma de mudar a formação dos jovens brasileiros, visando em um melhor aproveitamento desses anos no ambiente escolar. Na proposta governamental, ao invés dos três ou quatro anos de núcleo comum, com inúmeras disciplinas obrigatórias, haveria um ano e meio de disciplinas básicas, sendo que o restante do tempo seria preenchido por matérias ou bases da escolha do próprio aluno, de acordo com suas perspectivas e dos espaços oferecidos pelo ambiente escolar (FERRETI; SILVA, 2017, p. 386-387).

Entre as várias polêmicas levantadas pelo projeto, a obrigatoriedade das disciplinas foi uma das mais debatidas. Apenas as matérias de Matemática, Língua Portuguesa e Inglês (como língua estrangeira) manter-se-iam como obrigatórias durante o ensino médio, sendo que as outras disciplinas seriam oferecidas apenas nas áreas temáticas estabelecidas para a escolha dos alunos.

Assim, a Sociologia apareceria na área de Ciências Humanas, ficando de fora do núcleo comum, causando uma discussão bastante profícua nos meios acadêmicos e na comunidade em geral, uma vez que muitos se insurgiram contra tal designação, como uma nota publicada, no dia 23 de setembro de 2016, pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) sobre o assunto:

A proposta fere substancialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, pois modifica as exigências de conteúdos ali previstos, a formação de docentes requeridas para ministrar aulas nessa etapa da Educação Básica e a metodologia de pactuação das

políticas educacionais prevista também na Constituição Federal de 1988 (...) Solicitamos ao MEC a revogação imediata da MP e diálogo transparente e democrático com a sociedade, por meio das escolas, entidades científicas, organizações representativas dos docentes e estudantes, enfim, com aqueles diretamente atingidos por essa reforma. Mudanças bruscas não contribuem com a ordem democrática, ao contrário geram instabilidade e insegurança num momento em que mais se precisa de confiança política.

Pouco tempo depois de toda essa repercussão, o ministro da Educação, deputado federal Mendonça Filho (DEM/PE), veio a público declarar que havia tido um engano, e que as disciplinas de Sociologia, bem como as de Filosofia, Artes e Educação Física, seriam mantidas normalmente no currículo. No entanto, o projeto encaminhado para a apreciação no Congresso não trazia as disciplinas como base comum e, entre as emendas à proposta original, uma delas, da senadora Vanessa Grazziotin (PC do B/AM), que instituía a obrigatoriedade de Sociologia e Filosofia no ensino médio, foi rejeitada. Na proposta original, o conteúdo dessas disciplinas seria ministrado (ou diluído) em outros componentes disciplinares (BRASIL, 2016).

Assim, houve um retorno ao projeto original da LDB quanto à situação da Sociologia, bem como às discussões que perpassaram o fim da década de 1990 e início do século XXI. Com argumentos parecidos aos utilizados nesse contexto, a Sociologia tende a perder, novamente, o status de disciplina efetiva para ter apenas seus tópicos trabalhados, diluídos em outras disciplinas ou em atividades transdisciplinares. Após vários debates ao longo do ano de 2017, em abril de 2018 o Ministério da Educação enviou à Câmara o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio (as bases do Ensino Infantil e Fundamental já haviam sido encaminhadas e definidas), mantendo apenas Português e Matemática como disciplinas obrigatórias durante todo o ensino médio, ainda não definindo o papel das outras disciplinas.

Embora o documento mantenha os principais tópicos estruturados de Sociologia, como discussões relacionadas à diversidade cultural, mundo do

trabalho e política, por exemplo, retira a obrigatoriedade da oferta da disciplina por si só, sendo que esses tópicos poderiam ser tabalhados em outras áreas e de maneira transversal (BRASIL, 2016), trazendo uma ideia de autonomia para os ambientes escolares que, na prática, podem descaracterizar a disciplina ao “dissolvê-la” em outras bases de estudo, tratando a Sociologia não mais como disciplina, mas sim como “estudos e práticas” (assim como Artes, Educação Física e Filosofia), sem nenhuma definição exata sobre como seria feito esse processo.

É importante pontuar a ação de vários órgãos posicionando-se de maneira crítica a tais ações, como a própria Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), que publicou uma nota em conjunto com outras entidades - a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Sociedade Brasileira de Sociologia e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) - pedindo a revogação da reforma do ensino médio, bem como a retirada da proposta da BNCC:

A referida Lei e a proposta de BNCC de 2018 não garantem a obrigatoriedade de oferta dos cinco itinerários formativos em todas as escolas e estados e nem os treze componentes curriculares vigentes até então. Retiram das escolas todos os conteúdos, garantindo apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, empobrecendo o currículo escolar. Estabelece, assim, a oferta de uma “escola pobre para os pobres”, retrocedendo em, pelo menos, duas décadas no debate educacional do país.

Em especial, as entidades científicas signatárias dessa nota expressam sua revolta com a exclusão das disciplinas da área de Ciências Humanas, entre as quais, a Sociologia, privando nossos(as) estudantes dos conteúdos de Ciências Sociais indispensáveis à compreensão crítica da realidade e à tomada de posição política. Não é possível o atendimento dos propagados objetivos da atual reforma do ensino médio sem a oferta de disciplinas da área de Ciências Humanas no currículo escolar (ABECS, 2018).

Por fim, na edição do dia 16 de abril de 2018, o jornal Folha de S. Paulo publicou uma reportagem, com base em um estudo (ainda a ser publicado) pelo

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), cuja manchete trazia os seguintes dizeres: *Filosofia e sociologia obrigatórias derrubam notas em matemática*, indicando que, comparando resultados do ENEM de anos anteriores e posteriores à implantação da lei 11.684, o estudo concluiu que a implantação da carga horária de Filosofia e Sociologia estaria prejudicando o bom desenvolvimento das disciplinas básicas, em especial a Matemática (FOLHA, *Filosofia e sociologia obrigatórias derrubam notas em matemática*, 16/04/2018), dando a entender que os alunos e alunas estariam “perdendo tempo” com essas disciplinas.

Tal perspectiva gerou uma onda de reações bastante negativas ao trabalho, acusando tanto a pesquisa como a notícia do jornal de serem amplamente tendenciosas e procurar justificar a exclusão dessas disciplinas da atual base do ensino médio, como indicado em uma entrevista com a socióloga Ana Paula Corti, publicada na revista Carta Capital:

O que eu tenho visto nas pesquisas das áreas é muito mais uma tentativa de tentar entender como essas disciplinas vêm sendo implantadas e quais são os resultados de aprendizagem. Você não vai encontrar coisas do tipo: o ensino de Biologia piora o ensino de Sociologia! Então, eu fico me perguntando se a busca por esse tipo de correlação não teria a ver com uma intencionalidade oculta de sugerir, nesse contexto que estamos vivendo de Reforma do ensino médio, que as disciplinas de Sociologia e Filosofia podem ser retiradas do currículo. Qual o interesse de tentar provar que a retirada das disciplinas não só não vai fazer falta como poderia melhorar o aprendizado em Matemática? É uma correlação espúria e uma maneira de tentar produzir evidências no mínimo duvidosas (CARTA CAPITAL, Qual o interesse em retirar Sociologia e Filosofia do currículo?, 21/04/2018) .

Tais aspectos evidenciam, de fato, uma forte reação dos professores e profissionais contra tal medida, indicando como a ação governamental caminhou na contramão dos pressupostos defendidos por aquelas e aqueles que atuam nesse campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, a BNCC foi aprovada em dezembro de 2018, estando sua implementação condicionada até 2022 (BRASIL, 2018). Com essa perspectiva, a disciplina de Sociologia deverá perder sua autonomia, indicando que seu ensino voltará ao ponto instituído, originalmente, pela LDB: seu conteúdo será transversal, provavelmente dirimido entre História e Geografia.

Principalmente em momentos nos quais as aulas de Ciências Humanas vêm passando por sistemáticos ataques de grupos civis, que acusam vários professores de emitir opiniões enviesadas e sem ligação com os materiais estudados, a perda de autonomia da disciplina demonstra ser uma grande problemática para a sociedade, em geral, uma vez que, como pontua Bodart (2018), “o acesso à Sociologia escolar promove condições para que os alunos ampliem sua capacidade de leitura do mundo social, colaborando para dois grandes objetivos da educação brasileira [...]: formar cidadãos e preparar para o mundo do trabalho”.

Tal referência tem como principal aspecto, até a presente data, a organização preconizada como Escola Sem Partido, iniciativa do procurador Miguel Nagib que, ao explicar tal movimentação, indicou que pensou em se mobilizar após sua filha ter indicado, ao chegar da escola, que seu professor de História tinha comparado São Francisco de Assis a Che Guevara, retratando que ambos abriram mão de questões pessoais por ideologias próprias: o primeiro, em perspectiva religiosa e o segundo, em perspectiva política. Assim, o advogado viu nessa declaração uma clara tática de manipulação, associando a figura do político argentino à de um santo, justificando suas ações de maneira positiva².

² Entrevista concedida ao jornal El País, cujo título é “O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis”. A íntegra da entrevista pode ser conferida em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html. Acesso em: 30. mai. 2018

A partir de tal indignação, o jurista iniciou uma movimentação para evitar que os professores utilizassem desse tipo de estratégia discursiva em sala de aula, atendo-se somente ao conteúdo da disciplina em específico. Em 2014, 10 anos depois, o deputado estadual pelo Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro (PP - atualmente é senador, compondo o partido Republicanos), procurou Nagib para escrever um projeto de lei sintetizando tais pontos e, a partir de então, várias cidades e estados apresentaram projetos que foram implantados ou barrados por instâncias distintas do Judiciário, por ser considerado um cerceamento à liberdade de expressão³. Além disso, há também a versão nacional do projeto, tramitando para a votação, indicada pelo deputado paulista Flavinho (PSC).

Longe de problematizar sobre tal perspectiva (o que demandaria outro artigo ou um conjunto deles, além de que o projeto foi considerado inconstitucional pelo STF em abril de 2020), a ideia é chamar a atenção para o fato de que a exclusão da disciplina de Sociologia como conteúdo obrigatório, em nossa opinião, ocorre por dois fatores importantes: um critério técnico, indicado no sentido de aumentar o espaço para as disciplinas consideradas mais importantes (Língua Portuguesa e Matemática) e programáticas (visando a formação única e específica para o mercado de trabalho), bem como por uma perspectiva ideológica ou cultural, no sentido de limitar espaços nos quais temas considerados não escolares, como relacionados a valores religiosos, políticos e sexuais, poderiam aparecer com mais frequência. Como pontua Paulo Freire:

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo. Como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. Na medida

³ As informações referentes aos locais podem ser acessadas no sítio específico do movimento: <http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 30. mai. 2018

em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação [...] Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto a outro, ou um problema a outro [...] (FREIRE, 1987, p. 34).

Portanto, o ensino de Sociologia passa, novamente, por uma séria crise e necessita, antes de qualquer coisa, de um enfrentamento da parte daqueles que fazem parte ou pretendem adentrar nesse universo. Afinal, é necessário se perguntar, antes de qualquer coisa, qual é a finalidade do ensino e, principalmente, qual é a educação que queremos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABECS. Entidades lançam nota pública solicitando revogação da Reforma do ensino médio e pela retirada da proposta da BNCC. *Site da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. Disponível em: <<https://abecs.com.br/entidades-lancam-nota-publica-solicitando-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio/>> Acesso em: 09.abril.2020.

BARRETO, T. *Estudos de Filosofia*. 2 ed. São Paulo: Editorial Grijalbo, 1977.

BODART, Cristiano das Neves. *A importância da Sociologia no ensino médio*. In: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/a-importancia-da-sociologia-no-ensino-medio> (2018). Acesso em: 09.abril.2020.

BODART, Cristiano das Neves; AZEVEDO, Gustavo Cravo; TAVARES, Caio dos Santos. Ensino de Sociologia: processo de reintrodução no ensino médio brasileiro e os cursos de Ciências Sociais/Sociologia (1984-2008). *Debates em Educação*, Maceió, v.12, n.24, p. 214-235, mai./ago. 2020. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8964>>. Acesso em: jun. 2020.

BRASIL. *Guia de Implementação do Novo ensino médio*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/Guia.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC 2ª versão*. Brasília, DF, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer 38/2006*. 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf#search=%22%22conselho%20nacional%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%22%2238%2F2006%20%22%22>
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio)*. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) - Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2002.
- CALLEGARI, C. *A educação como prioridade*. São Paulo: s/e, 2008.
- CARTA CAPITAL. *Qual o interesse em retirar Sociologia e Filosofia do currículo?*, 21/04/2018.
- CARTOLANO, M. *Benjamin Constant e a Instrução Pública no início da República*. 1994. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas: Unicamp, 1994.
- CASTRO, A.; DIAS, E. *Introdução ao pensamento sociológico*. São Paulo: Centauro, 2001.
- COMTE, A. *Auguste Comte*. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (Os pensadores).
- DEL VECCHIO, A.; DIÉGUEZ, C. O operário e o prato do dia: sociologia e nutrição em um estudo de Josué de Castro sobre padrão de vida de trabalhadores. In: *XI Congresso Internacional da Associação de Estudos Brasileiros – BRASA*, 2012, Illinois los Urbana-Champaign. Anais do XI Congresso Internacional da Associação de Estudos Brasileiros – BRASA, 2012, v. 1, p. 1-18.
- DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 (Coleção tópicos).
- FERRETI, C.; SILVA, M. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, vol. 38, num. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017.
- FOLHA DE S. PAULO, *Filosofia e sociologia obrigatórias derrubam notas em matemática*, 16/04/2018.
- FONSECA, G.; MARTINO, V.; SILVA, A. Relações étnico-raciais na escola: reflexões sobre a Lei 10.639/03. *CAMINE: Caminhos da Educação = Camine: Ways of Education*, Franca, v. 1, n. 1, jul. 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 (O mundo hoje, v. 21).
- FREITAS, M.; FRANÇA, C. História da Sociologia e de sua inserção no ensino médio. *Movimentação*, Dourados, v. 3, nº 5, p. 39-55, 2016.

GARCIA JR, A. A dependência da política: Fernando Henrique Cardoso e a sociologia no Brasil. *Tempo Social*, São Paulo v.16 n.1, p. 285-300. jun. 2004.

MACHADO, C. O ensino de sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.13, n.1, p. 115-148, jan./jun. 1987.

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

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Mensagem n. 1073, de 8 de outubro de 2001*. (Veto ao projeto de lei n. 9/2000).

PRIORI, J. Reflexões sobre o Ensino de Filosofia e Sociologia e um breve relato sobre a Prática do Ensino de Sociologia no ensino médio. *Revista Urutagua*, Maringá, n.30, mai./out. 2014.

RAIZER, L.; CAREGNATO, C.; MOCELIN, D.; PEREIRA, T. O ensino da disciplina de Sociologia no Brasil: diagnóstico e desafios para a formação de professores. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 190, mar. 2017.

Recebido em: 15 mai. 2020

Aceito em: 22 jun. 2020

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

FIDELIS, Thiago. Ensino de Sociologia: uma breve discussão sobre a legislação vigente no Brasil. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, Rio de Janeiro, v.4, n. 1, p.82-99, 2020.



TEMÁTICAS DE POLÍTICA EDUCACIONAL NA CULTURA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS CIÊNCIAS SOCIAIS

Eduardo Carvalho Ferreira¹

Resumo

Neste estudo, discutem-se os dados recolhidos pela pesquisa de *survey* intitulada “O que os cientistas sociais precisam saber de política e organização da educação básica para se tornarem professores?”. Destacam-se dois objetivos: a) refletir sobre aspectos do conhecimento dos professores de Sociologia acerca das temáticas correlatas às políticas educacionais, e b) problematizar a cultura de formação de professores nas Ciências Sociais. *A priori*, aventou-se a hipótese de que há uma lacuna na formação dos professores para o ensino escolar de Sociologia em relação as temáticas de política educacional, conquanto os resultados indicaram duas situações a serem consideradas: 1) a maioria dos respondentes teve contato com as temáticas durante a formação inicial; e 2) o conjunto da análise demonstra que paira uma incerteza dos/das respondentes em relação aos próprios conhecimentos sobre o assunto. Admite-se que tais destaques relativizam a hipótese e nos indicam que talvez não haja uma lacuna, mas um problema de qualidade da formação.

Palavras-chaves: Formação de professores. Ensino de Sociologia. Educação Básica.

¹ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo.

THEMES OF EDUCATION POLICIES IN THE TRAINING OF SOCIAL SCIENCES TEACHERS

Abstract

This study discusses data collected from a survey named “What the social scientists need to know about policies and organization of the primary education in order to become teachers?”. Two main goals are highlighted: a) to reflect about some aspects of the knowledge that Sociology teachers have about themes related to education policies, and b) to discuss the training of Social Sciences teachers and its culture. The initial hypothesis was that there was a gap in the teacher’s training for the school teaching of Sociology in regard to themes of education policies, but the results revealed two situations to be considered: 1) the majority of respondents had contact with those themes during their initial training; and 2) the whole analysis shows that there is no uncertainty on the part of respondents with respect to their own knowledge on the subject. We acknowledge that these responses tell us that there might not be a gap, but a quality problem in the training.

Keywords: Teacher Training. Sociology teaching. Primary Education.

INTRODUÇÃO

Neste século, o início dos debates sobre a formação de professores para o ensino escolar de Ciências Sociais coincide com o período de renovação dos cursos de Ciências Sociais, onde se viu o crescimento significativo de cursos de licenciatura em Ciências Sociais nas Universidades públicas brasileiras. No geral, o estímulo de renovação veio do Ministério da Educação através da publicação das novas Diretrizes para os cursos de Ciências Sociais (2001) e mais adiante, com a anuência do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (2007) e a expansão dos Institutos Federais (2003-2016). Este período marca a entrada definitiva de várias questões correlatas ao ensino escolar da Sociologia na agenda científica e acadêmica, em virtude da ação de uma emergente comunidade

de especialistas envolvidos com a mobilização pela reintegração da disciplina na Educação Básica.

Depois de um período onde a exclusão da disciplina escolar dos currículos da Educação Básica e a conseqüente falta de mercado de trabalho fizeram com que muitas Universidades fechassem seus cursos de licenciatura (BODART; SILVA, 2016), a renovação das licenciaturas e a conquista da obrigatoriedade juntas colocaram em contato os especialistas acadêmicos e professores da educação básica que buscavam superar o histórico distanciamento das Ciências Sociais brasileiras com a educação básica. Desta união adveio um processo de reconfiguração do projeto educativo da disciplina escolar, fato que contribui sobremaneira para a criação de novas demandas para a cultura de formação de professores na área.

Mesmo que os percalços que envolvem a formação de professores de Sociologia para a educação escolar remontem às origens da organização dos cursos de Ciências Sociais no Brasil, na década de 1920, dado o caráter cíclico das discussões, foi apenas neste último período do seu vir-a-ser disciplina escolar que o debate sobre a cultura de formação de professores nas Ciências Sociais brasileira tornou-se proeminente (MORAES, 2003; SILVA, 2007; JINKINGS, 2007; PEREIRA, 2007; HANDFAS; MAÇAÍRA, 2014; MEUCCI, 2015; OLIVEIRA, 2015; MORAES, 2017; BODART; CIGALES, 2017; QUEIROZ; NEVES, 2017; BODART; CIGALES, 2017; BODART; TAVARES, 2018; HEY; FERREIRA; MORAES, 2018; BODART; SAMPAIO-SILVA, 2019; BODART; TAVARES, 2020). Nesse afã pode-se afirmar que nos últimos 15 anos a temática se consolidou como uma das principais disputas no interior dos departamentos e nos espaços de produção e divulgação científicos e acadêmicos, seja em revistas especializadas, dossiês, livros de coletâneas, trabalhos de pós-graduação, eventos e reuniões científicas.

Bodart e Tavares (2020) confirmaram esta tendência ao apontarem a prevalência da formação de professores como temática nos artigos publicados em periódicos qualificados entre 1996 e 2017, observando que 124 artigos foram publicados em 52 revistas, o que representou 30,6% da produção sobre ensino

escolar de Sociologia, seguido de temas como prática docente (23,3%) e currículo/legislação (12,9%). Em relação as teses e dissertações, os trabalhos de Handfas e Maçaíra (2015) e Bodart e Cigales (2017) analisaram o estado da arte e quantificaram a produção, demonstrando que a formação de professores ganhou profundidade como temática de pesquisa a partir de 2008.

Sobre esse processo de emergência da formação de professores como destaque, Oliveira (2015) ressaltava outros dois fatores decisivos: a predominância do setor público como agente formativo e a ausência de professores com formação na área. A respeito da expansão dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, Bodart e Tavares (2018) destacaram que no setor público, se observa uma expansão regular, com ampliação do número de cursos a partir de 2009, sendo predominantes os cursos de licenciatura, representando 63,1% do total acumulado, o que corrobora o argumento de Oliveira (2015). Os autores também notaram que a tendência de recuperação no número de matrículas apresentada a partir de 2010, seguiu inferior aos patamares alcançados entre 2000 e 2009, o que em tese ajuda a explicar o fato de a disciplina ter o menor percentual de professores formados na área no ensino médio, muito abaixo da média nacional das outras disciplinas.

Hey, Ferreira e Moraes (2018) afirmam que nesse movimento de guinada dos debates sobre a formação de professores observa-se certo crescimento de redes locais, onde algumas escolas e centros universitários passam se articular para promover maior contato entre professores do ensino superior e da educação básica, assim como os alunos das licenciaturas e os do ensino médio. Tal aproximação se deu a partir de ações coordenadas por professores envolvidos com a licenciatura e os estágios, no intuito de criar novos espaços de interface pensados para socializar referências teóricas e práticas educativas, a partir da criação de canais de comunicação e de partilha de experiências, de novas disciplinas formativas e de outras iniciativas específicas para subsidiar a produção curricular e capacitação dos professores em formação inicial ou continuada, tais como projetos de pesquisa,

ensino e extensão, cursos de especialização, eventos, oficinas e minicursos em escolas e laboratórios.

Muitas dessas experiências foram pioneiras e cumpriram um duplo papel ao contribuírem tanto para o *upgrade* das licenciaturas, quanto para a manutenção da disciplina escolar Sociologia. A circulação e a troca das informações produzidas por essas iniciativas ajudaram a consolidar um imaginário de maior pertencimento da academia em relação a escola, e da disciplina aos currículos. Lentamente o velho consenso sobre a inadequação dos currículos dos cursos de Ciências Sociais com as temáticas relativas à formação de professores vai se dissipando e alterando a própria paisagem da cultura formativa, ainda que se mantenha a necessidade de rearticulação dos modelos das licenciaturas a partir da indissolubilidade entre pesquisa e ensino.

Sobre esse último ponto, é preciso enfatizar que um obstáculo ao avanço da formação de professores e consequente ampliação dos currículos das licenciaturas continua sendo a carga excessiva do bacharelado. Segundo Moraes (2017, p. 19) “o antigo 3+1, proposto em 1939, hoje está por volta de 6+1”, o que reforça a priorização da formação para a pesquisa em detrimento da formação para a docência e à superação de um ensino onde os conteúdos específicos prevalecem sobre os de natureza pedagógica. Assim o lugar semiperiférico da formação de professores permanece, mesmo que a narrativa recente do ensino escolar Sociologia tenha provocado transformações que afetaram diretamente o campo das Ciências Sociais no Ensino Superior (OLIVEIRA, 2015).

Em conjunto todas essas transformações têm atuado para a qualificação da cultura de formação de professores nas Ciências Sociais, com a revisão dos modelos de formação inicial e continuada, e para a superação de alguns antigos dilemas, como a ausência de professores especialistas atuando na Educação Básica. Conquanto, na maioria dos casos ainda permanece sólida a dissociação entre as disciplinas da Educação e as do campo das Ciências Sociais, o que acaba por comprometer a construção do conhecimento profissional. É a partir dessa lacuna

que se desenvolve o problema desta pesquisa, enunciado da seguinte maneira: O que os cientistas sociais precisam saber de política e organização da educação básica para se tornarem professores?

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para responder à pergunta enunciada na introdução, como método utilizamos uma pesquisa de *survey*, com o propósito de compreender algumas das particularidades da formação dos cientistas sociais em relação às temáticas ligadas as políticas educacionais, em especial, a estrutura e a organização da Educação Básica no Brasil. O sentido de realizar tal debate ganha ênfase a partir da hipótese de que há lacunas importantes na cultura formativa em relação aos aspectos que remetem à administração da educação nacional e das escolas. A investigação de tal circunstância serve para entendermos como essa formação reflete na atuação profissional e na própria construção da disciplina Sociologia na Educação Básica. Com isso, poderá ser possível passar em revista e fazer aparecer pistas sobre a temática pesquisada.

Diante desse interesse, selecionamos uma pequena amostra de sujeitos e distribuimos um questionário elaborado para obter informações relevantes ao tema investigado. A determinação desta amostra foi particularmente difícil por conta da multiplicidade de fatores que concorrem para se definir a “representatividade” e a “eficiência” das escolhas. Importa mencionar que desta dificuldade decorreram tanto um problema teórico – quem deve ser considerado? – quanto um problema prático – qual o tamanho da amostragem? Na ausência de uma forma simples para fazer essa delimitação, foi preciso definir alguns critérios de seleção antes de sondar qual o grupo de entrevistados seria mais representativo para a pesquisa. Desse modo, estabelecemos que a seleção dos agentes deveria atender ao critério primeiro da inserção dos mesmos como professores da disciplina Sociologia no ensino médio, no ano letivo de 2019, e a partir dessa condição chegamos à base de sondagem.

Distribuímos virtualmente 150 questionários para participantes de um grupo nacional de professores de Sociologia no ensino médio da rede social *Facebook*. A amostra dos respondentes escolhidos foi composta por voluntários. Os eixos e as variáveis elaboradas para o questionário (Quadro 1) buscaram extrair um encadeamento de informações e os recursos analíticos foram empregados para tornarem coerentes os pressupostos em relação à própria epistemologia do estudo.

Seguindo as orientações de Babbie (2001) e Combessie (2004), as respostas foram padronizadas e registradas de forma quantitativa e depois submetidas a uma análise organizada para fornecer as possíveis correlações, de modo a oferecer as pistas para uma possível generalização dos resultados. A intenção foi reunir o maior conjunto possível de informações relativas à temática estudada, tratando-se de identificar alguns dos processos de produção de sentido que estruturam a realidade da formação de professores nas Ciências Sociais.

Quadro 1 – Survey.

Eixo	Questões
Caracterização da amostragem	<ol style="list-style-type: none"> 1. Onde reside? 2. Rede de Ensino em que atua? 3. Possui Graduação na área? 4. Possui Pós-graduação? 5. Qual a natureza do estabelecimento de ensino em que se formou?
Aspectos gerais sobre a formação dos respondentes	<ol style="list-style-type: none"> 6. Durante a formação inicial cursou alguma disciplina sobre Política e Organização da Educação Básica no Brasil? 7. Durante a licenciatura lhe foi ofertada alguma disciplina sobre Política e Organização da Educação Básica no Brasil? 8. Se sim, qual caráter da(s) disciplina(s)? 9. Onde a(s) disciplina(s) foi/foram realizada(s)? 10. Como você avalia esta(s) disciplina(s)? 11. Esta(as) disciplina(s) compreendia(am) quais temáticas? 12. Esta discussão sobre "Política e Organização da Educação Básica" é pertinente para a formação dos(as) professores(as) de Sociologia? 13. Você já fez formação continuada sobre algum destes temas?
Conhecimentos sobre política e organização da Educação Básica	<ol style="list-style-type: none"> 14. Você conhece os níveis, etapas e modalidades da Educação nacional? 15. Você conhece a estrutura administrativa da Educação nacional? 16. Você conhece o regime de colaboração dos Sistemas de Ensino? 17. Você conhece as políticas de financiamento da Educação básica? 18. Você conhece as políticas de avaliação em larga escala da Educação Básica?

	19. Você conhece os princípios da gestão democrática? 20. Como você avalia sua formação acerca destes conhecimentos?
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ressalta-se que de antemão o questionário foi testado em menor escala e os resultados parciais foram apresentados durante o 6º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia, cujas atividades ocorreram entre os dias 20 e 27 de setembro de 2018 na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O teste do instrumento funcionou para a elaboração exploratória das questões e proporcionou a integração de novos aspectos e aprofundamentos para as etapas posteriores do trabalho de pesquisa, concedendo ao instrumento maior precisão e uma forma mais definitiva. Os resultados preliminares nos permitiram perceber a pertinência do questionário diante das informações recolhidas e com isso chegar a um conteúdo mais homogêneo, verificando se os aspectos considerados de antemão estão sendo correspondidos.

2

RESULTADOS

2.1

Caracterização da Amostragem

As Tabelas 1 e 2 informam sobre o perfil mais geral dos respondentes, sendo a maioria reside e trabalha nas regiões sudeste (44%) e sul (38%) e atuam majoritariamente na rede pública de ensino (80%). Dado os limites da distribuição do *survey* não é possível inferir que a prevalência dos respondentes no Sudeste e Sul se justifique pela maior concentração do número absoluto professores nessas regiões, ainda que os dados do Censo Escolar (2019) demonstrem que nela predominam 59,6% dos 507.931 professores do ensino médio.

Tabela 1 – Divisão por região.

Variáveis	Respostas	%
Centro-Oeste	06	4,0

Nordeste	15	10,0
Norte	06	4,0
Sul	66	44,0
Sudeste	57	38,0
Total	150	100

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 2 – Atuação por natureza da rede de ensino.

Variáveis	Respostas	%
Pública	120	80,0
Privada	13	8,6
As duas	17	11,4
Total	150	100

Fonte: Elaborado pelo autor.

Acerca da formação acadêmica, as Tabelas 3, 4 e 5, nos mostram que 98% dos respondentes são licenciados em Ciências Sociais, a maioria por IES públicas (62%) e com pós-graduação em alguma área correlata, sendo Especialistas (48%), Mestres (20%) e Doutorado (2,0%). Destaca-se que a hegemonia de licenciados da nossa amostragem não vai de encontro com a realidade da profissão, já que os dados oficiais demonstram que o percentual de professores habilitados não sofreu significativa alteração desde a Lei nº. 11.684/08. Segundo o Censo Escolar (2019, p. 57), a disciplina Sociologia se mantém com o pior resultado em relação ao indicador de adequação da formação docente para o ensino médio, sendo que apenas 32,2% das turmas são ministradas por professores com a formação adequada, isto é, quando se tem graduação e licenciatura na disciplina que ensina.

Tabela 3 – Formação acadêmica.

Variáveis	Respostas	%
Licenciatura em Ciências Sociais	147	98,0
Outras	03	2,0
Total	150	100

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 4 – Natureza da IES em que se graduou.

Variáveis	Respostas	%
Pública	93	62,0

Privada	57	38,0
Total	150	100

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 5 – Pós-graduação cursada em área correlata.

Variáveis	Respostas	%
Especialização	72	48,0
Mestrado	20	20,0
Especialização e Mestrado	12	8,0
Doutorado	03	2,0
Nenhuma	33	22,0
Total	150	100

Fonte: Elaborado pelo autor.

Outra observação incide sobre os percentuais elevados de pós-graduados na amostragem, circunstância que não corresponde à realidade nacional dos professores de Sociologia. Sobre isso é possível admitir duas inferências: 1) a tradição bacharelesca faz com que os egressos da pós-graduação nas Ciências Sociais se interessem e ocupem majoritariamente de carreiras ligadas à pesquisa acadêmica e o ensino superior, e 2) não há incentivo à pós-graduação. O estudo de Bodart e Sampaio-Silva (2019, p. 53) corrobora com essas observações ao demonstrar dados que atestam que a participação de professores doutores no ensino escolar de Sociologia é bem reduzida em todas as regiões do país, totalizando 0,8% em relação ao total, com pequeno destaque para a região Sudeste, onde a concentração de programas de pós-graduação com doutoramento em Ciências Sociais e/ou área correlatas é maior. Afirmam ainda que a rede federal, com 45,3% dos professores doutores, é a que possui maiores atrativos, seja pela retribuição por titulação ou pelas condições de obtenção do título. (idem, p. 55)

2.2 Aspectos gerais sobre a Formação dos Respondentes

Em relação aos aspectos mais gerais da formação específica recebida e/ou procurada pelos respondentes acerca da temática “Política e Organização da

Educação Básica no Brasil” tivemos algumas indicações que ajudam a questionar a oferta destes conhecimentos e sinaliza a necessidade de aproximação mais fecunda entre os professores em formação e os debates sobre a realidade do sistema de ensino escolar. Vejamos, nas Tabelas 6 e 7, que a maioria revela já ter cursado alguma disciplina sobre o assunto em algum momento (74%), predominando a oferta durante a formação inicial em Ciências Sociais (84%).

Tabela 6 – Cursou disciplinas sobre as temáticas da educação básica.

Variáveis	Respostas	%
Sim	111	74,0
Não	39	26,0
Total	150	100

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 7 – Teve oferta da temática durante a formação inicial.

Variáveis	Respostas	%
Sim	126	84,0
Não	24	16,0
Total	150	100

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ressalta-se, nas Tabelas 8 e 9, que estas disciplinas eram de caráter obrigatório (74%), o que indica o aumento do espaço da temática nos currículos dos cursos de Ciências Sociais, mesmo que persista a dependência das Faculdades, Institutos e Centros de Educação para a sua oferta (46%), dada a configuração ainda hegemônica, ainda que com forma variável de uma IES para outra, de dividir e/ou transferir a responsabilidade da formação. A manutenção desta dependência é também indicativa da hierarquia entre bacharelado e licenciatura. Mas, a despeito disso, acrescenta-se que 74% dos respondentes fazem uma avaliação positiva em relação à qualidade da oferta sobre esta formação (Tabela 10).

Tabela 8 – Caráter das disciplinas cursadas.

Variáveis	Respostas	%
Obrigatória	111	74,0

Optativa	27	18,0
Não especificado	12	8,0
Total	150	100

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 9 – Onde cursou as disciplinas.

Variáveis	Respostas	%
Faculdade, Instituto ou Centro de Ciências Sociais.	78	52,0
Faculdade, Instituto ou Centro de Educação.	69	46,0
Não especificado	03	2,0
Total	150	100

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 10 – Avaliação das disciplinas cursadas.

Variáveis	Respostas	%
Excelente	15	10,0
Ótima	30	20,0
Boa	66	44,0
Regular	33	22,0
Péssima	06	4,0
Total	150	100

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Tabela 11, sobre a discussão curricular, os respondentes puderam escolher mais de uma opção entre as temáticas listadas, por isso os percentuais são variáveis. Destacaram-se como conteúdos mais recorrentes nos programas das disciplinas cursadas pelos respondentes aqueles ligados as temáticas “Direito à educação” (50%), “Reformas e Formas de Regulação da educação” (50%) e “Legislação da Educação Básica” (68%). Ao passo que as discussões em torno dos aspectos administrativos e de planejamento da educação e das escolas aparecem com menor incidência. Buscando avaliar o grau de importância que os respondentes atribuem às temáticas e os conteúdos supracitados, solicitou-se que os mesmos avaliassem a pertinência para sua formação inicial e preparação para o exercício profissional como professores, conforme indicado na Tabela 12. Os dados evidenciam a valorização dos conhecimentos sobre “POEB”, o que pode ter certa

correspondência com o fato de 64% dos respondentes já ter feito algum tipo de formação continuada (Tabela 13), o que é positivo num cenário onde a formação continuada ainda é muito desvalorizada e pouco acessível.

Tabela 11 – Temáticas mais abordadas.

Variáveis	Respostas	%
Função social da educação e natureza da instituição escolar.	69	46,0
Direito à educação, cidadania, diversidade e direito à diferença.	75	50,0
Legislação da Educação Básica no Brasil: aspectos históricos, políticos e sociais.	102	68,0
Planejamento, Avaliação e Financiamento da Educação.	33	22,0
Gestão Escolar: PPP, Plano de Trabalho, Colegiados e Conselhos.	57	38,0
Reformas e Formas de Regulação da Educação Nacional.	75	50,0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 12 – Avaliação sobre a pertinência das temáticas.

Variáveis	Respostas	%
Muito	135	90,0
Razoável	09	6,0
Pouco	06	4,0
Total	150	100

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 13 – Formação continuada sobre as temáticas.

Variáveis	Respostas	%
Sim	96	64,0
Não	54	36,0
Total	150	100

Fonte: Elaborado pelo autor.

2.3 Conhecimentos sobre Política e Organização da Educação Básica

O último eixo explorado relaciona-se com a autoavaliação dos respondentes em relação aos seus conhecimentos específicos sobre a política e organização atual da Educação Básica no Brasil (Tabelas 14 a 19).

Tabela 14 – Conhecimento sobre os níveis, etapas e modalidades da educação

Variáveis	Respostas	%
Sim	99	66,0
Não	15	10,0
Talvez	36	24,0
Total	150	100

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 15 – Conhecimento sobre a estrutura dos sistemas de ensino.

Variáveis	Respostas	%
Sim	69	46,0
Não	24	16,0
Talvez	57	38,0
Total	150	100

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 16 – Conhecimento sobre o regime de colaboração.

Variáveis	Respostas	%
Sim	54	36,0
Não	42	28,0
Talvez	54	36,0
Total	150	100

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 17 – Conhecimento sobre as formas de financiamento.

Variáveis	Respostas	%
Sim	66	44,0
Não	21	14,0
Talvez	63	42,0
Total	150	100

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 18 – Conhecimento sobre as formas de avaliação.

Variáveis	Respostas	%
Sim	27	54,0
Não	09	18,0
Talvez	14	28,0

Total	150	100
-------	-----	-----

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 19 – Conhecimento sobre os princípios da gestão democrática.

Variáveis	Respostas	%
Sim	105	70,0
Não	21	14,0
Talvez	24	16,0
Total	150	100

Fonte: Elaborado pelo autor.

Chama atenção os percentuais daqueles que declararam “talvez” conhecer, sendo 24% sobre os níveis, etapas e modalidades da educação nacional; 38% sobre a estrutura administrativa da educação nacional; 36% sobre o regime de colaboração dos sistemas de ensino; 42% sobre as políticas de financiamento; 28% sobre as políticas de avaliação em larga escala; e 16% sobre os princípios de gestão democrática. Não por acaso, destaca-se que maior parte das incertezas remete as temáticas do planejamento, financiamento e avaliação da Educação Básica, que como já fora apontado neste estudo, foi à área menos recorrente nas disciplinas cursadas pelos respondentes (Tabela 11), podendo indicar um problema de formação ou mesmo um conhecimento parcial ou pouco aprofundado sobre os assuntos.

Por fim, pediu-se que os respondentes fizessem uma autoavaliação da própria formação. A Tabela 20 apresenta dados cuja maior saturação dos percentuais refere-se às variáveis “Boa” (40%) e “Regular” (28), isto é, 68% acreditam que sua formação em relação ao tema é apenas mediana.

Tabela 20 – Autoavaliação da formação recebida.

Variáveis	Respostas	%
Excelente	15	10,0
Ótima	18	12,0
Boa	60	40,0

Regular	42	28,0
Péssima	15	10,0
Total	150	100

Fonte: Elaborado pelo autor.

A variação das respostas indicou que no geral os professores que responderam o questionário demonstraram ter tido algum contato com as temáticas referente ao universo das políticas educacionais, ainda que de maneira superficial. Conquanto, a impressão que fica é de que existe junto aos professores uma incerteza em relação aos próprios conhecimentos sobre o assunto. O que é uma situação esperada, se considerarmos que os dados demonstram a fragmentação da formação, reconhecidamente problemática para a cultura das Ciências Sociais. De fato, ainda persistem muitas distorções entre a formação e preparação dos professores com as demandas profissionais e a própria prática pedagógica, o que acaba contribuindo também para existência de posições bastante distintas sobre o sentido da disciplina escolar e a identidade dos professores.

Sabe-se que a formação nem sempre é coerente com as tarefas e a realidade a ser enfrentada pelos egressos. Moraes (2017) resume bem a cultura de formação de professores nas Ciências Sociais ao dizer que:

[...] continuamos ainda com alguns preconceitos ou concepções remanescentes de uma época de ouro, marcada por elitismos: saber o conteúdo é suficiente para saber ensinar; saber pesquisar é suficiente para saber ensinar; educação e ensino são questões para pedagogos; dominar a teoria é dominar a prática; o bacharelado dá uma sólida formação, a licenciatura aplica-lhe um verniz pedagógico, o que é suficiente; ser pesquisador é fruto de um aprendizado, ser professor é um dom ou vocação. (MORAES, 2017, p. 29)

A despeito disso, pelo exposto acreditamos que as informações recolhidas relativizaram a hipótese inicial aventada de que há uma lacuna na formação dos professores para o ensino escolar de Sociologia em relação à temática “Política e Organização da Educação Básica”, gerando outra, de que não há lacuna, pois os dados indicam que a discussão está presente na formação, o que nos faz pensar que

a incerteza em relação aos conhecimentos demonstrada pelos respondentes pode ser um problema de qualidade da formação. Só que para confirmar essa nova hipótese seria preciso ampliar o escopo da pesquisa e considerar outros fatores como o tempo de experiência profissional, as dificuldades de associar teoria e prática, o questionamento da própria “vocação”, as tensões entre valores e exigências performativas, a crise identitária, dentre tantos temas relacionados ao exercício profissional e que são apontados na literatura especializada como determinantes desta incerteza acerca dos próprios conhecimentos. (NÓVOA, 2009; DUBET, 2011; CANDAU, 2014)

Por fim, sobre o conhecimento da diversidade de temáticas que englobam o universo das políticas educacionais no Brasil fica a reflexão para as Ciências Sociais sobre sua pertinência para a formação inicial e para a continuidade da prática social dos seus professores. Longe de reforçar o perfil profissional e formativo exigido pela “nova” profissionalização, típica da performatividade da escola neoliberal (BALL, 2002; LAVAL, 2004) e ensejada por uma agenda educacional global cujo motor é a economia (DALE, 2004), ressaltamos que isso não entra como atribuição de nova responsabilidade ao trabalho de ensinar, ao contrário, mimetiza-se com ele, além de contribuir com a valorização do docente em relação a algo especificamente escolar. Segundo Candau (2014, p. 41), ser professor nos dias de hoje requer a desnaturalização da própria profissão docente, no sentido de “ressignificar saberes, práticas, atitudes e compromissos cotidianos orientados à promoção de uma educação de qualidade social para todos”.

É nessa perspectiva que os conhecimentos relativos às políticas educacionais adquirem especial relevância. Por isso, entendemos que cabe a cultura de formação de professores de Ciências Sociais um olhar mais atento a tal questão, pois, por algumas razões, a mesma se coloca como uma demanda. Destacamos três: 1) ajuda a fortalecer a perspectiva dos professores como agentes socioculturais, no sentido apontado por Candau (2014), que adiciona a profissão uma função mobilizadora que dialoga com diversos conhecimentos e sentidos; 2) contribui para a reinvenção

da escola - sobretudo, a pública - como lugar privilegiado da gestão democrática; e 3) ajuda os professores a enfrentarem as crises e desafios educacionais da contemporaneidade, em especial nos sistemas públicos de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao agregarmos alguns dos resultados da pesquisa é possível traçar uma observação mais geral sobre o desenvolvimento das temáticas de política educacional na cultura de formação de professores nas Ciências Sociais. Nesse sentido, se considerarmos que 80% dos respondentes declararam terem sido graduados em IES públicas e que 84% alegaram ter recebido formação sobre as temáticas na graduação, sendo a maioria através de disciplinas obrigatórias realizadas nas próprias faculdades e institutos de Ciências Sociais, infere-se que a discussão esta presente na formação, ainda que 66% dos respondentes tenha avaliado a mesma como boa ou regular, situação que reflete mais a problemática da qualidade do que da lacuna ou do desinteresse, já que 90% consideram muito pertinentes as temáticas correlatas às políticas educacionais, ainda que expressem incerteza em relação aos seus próprios conhecimentos.

Como qualquer estudo, este também não escapa de certo grau de arbitrariedade. Como já foi observado, a escolha pela pesquisa de survey se justifica pelas vantagens que ela oferece no manejo da pesquisa, facilitando não somente a aplicação do pensamento lógico em razão das suas características científicas, como permitindo extrapolar e generalizar de certa forma os resultados encontrados, com intuito de subsidiar uma discussão de maior abrangência, ainda que devamos considerar o emprego de outros métodos para isso. E mesmo que a amostragem seja estatisticamente pequena, e que pelas características de survey não escape do determinismo, entendemos que os resultados colaboram para o desenvolvimento de pistas e de novas hipóteses, do mesmo modo, que contribui

para uma reflexão maior sobre a cultura de formação de professores nas Ciências Sociais e uma possível agenda de pesquisa.

Sem dúvida, que podem emergir também discordâncias em torno da legitimidade desses conhecimentos para a formação de professores nas Ciências Sociais, por se entender que isso seria atributo da Pedagogia. Conquanto, não se pode desconsiderar que ao relegar ou diminuir tal aspecto, corre-se o risco de fortalecer a ideia de profissionais alheios às questões organizacionais e administrativas da educação, e com grandes dificuldades de estabelecer vínculos com as escolas que trabalham. E ainda alimenta uma situação corriqueira nos cursos de Ciências Sociais, em especial nos grandes centros de pesquisa, onde parte dos estudantes não encara a docência na Educação Básica como profissão definitiva, ao contrário, pensam nela como algo transitório. (HEY; FERREIRA; MORAES, 2018)

O trabalho docente não existe isoladamente, blindado de externalidades e das transformações que estão ocorrendo nas escolas, nos sistemas de ensino e na Educação como um todo. Com isso se quer dizer que o trabalho dos professores se divide entre a dimensão intelectual e as transposições pertinentes a determinada ciência de referência e uma dimensão sociocultural de engajamento com as demandas da vida da comunidade escolar. Mesmo assim o enfrentamento dessa questão parece custoso e desinteressado em nosso campo, porém, entendemos que é incontornável. Não só pela expectativa criada de que as Ciências Sociais brasileiras rompam com o já notório afastamento das questões ligadas à formação de professores e a educação básica, mas também, e por que não, para qualificar a profissionalização docente dos seus em relação aos assuntos típicos da Administração Escolar e da Economia da Educação.

A perspectiva aqui desenvolvida comporta a epistemologia de como entendemos e de como nos posicionamos no processo relativo à formação de professores para o ensino de uma disciplina como a Sociologia. Sujeita a embates internos ao campo disciplinar, que na configuração atual desfavorece as questões

de ensino, também é atingida no espaço da educação básica ao ser desprovida de importância. Por essa razão, a interface buscada entre o habitus desenvolvido no curso de graduação e o conhecimento sobre o ethos que envolve a organização da Educação Básica parece estimulante para fortalecer a cultura de formação de professores das Ciências Sociais, colaborando para a construção da legitimidade da mesma no seio das preocupações já consagradas.

Com isso, também buscou-se evidenciar que o desenvolvimento desta interface no interior de um campo historicamente voltado à pesquisa acadêmica pode contribuir para a inversão do papel do professor passivo, que só recebe e absorve diretrizes, para o papel do professor engajado e condutor de um tipo de prática diferente, qual seja, mediando o diálogo entre universos tão próximos e tão distantes, quanto as Ciências Sociais e o funcionamento das escolas e dos sistemas de ensino. E mesmo que tal empreitada não seja muito fácil de concretizar, talvez ela sinalize uma possibilidade de enfrentamento do desafio de junção da teoria com a prática, qualificando sobremaneira a formação dos professores de Sociologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BABBIE, Earl. *Métodos de Pesquisas de Survey*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da Performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 15, número 02, Universidade do Minho, Braga, Portugal, pp. 3-23, 2002.

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. *Revista de Ciências Sociais: RCS*, v. 48, n. 2, p. 256-281, 2017.

BODART, Cristiano das Neves; SAMPAIO-SILVA, Roniel. O perfil do professor brasileiro de sociologia do ensino médio e sua percepção da condição docente. *Inter-legere – Revista de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN*. Natal/RN, nº 18 jan./jun de 2016.

BODART, Cristiano das Neves; SAMPAIO-SILVA, Roniel. Um Raio-X do professor de Sociologia brasileiro: condições e percepções. *Estudos de Sociologia*, v. 2, p. 197-233, 2017.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA-SAMPAIO, Roniel. Quem leciona Sociologia após 10 anos de presença no ensino médio brasileiro? In: BODART, Cristiano das Neves; LIMA,

Wenderson Luan dos Santos. O ensino de Sociologia no Brasil, vol.1. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019

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

BODART, Cristiano das Neves; TAVARES, Caio dos Santos. Quando o assunto é Sociologia escolar: estado da arte nos periódicos de estratos superiores nas áreas de Ciências Sociais, Educação e Ensino. *Revista de Ciências Sociais*. Fortaleza, v. 51, n. 1, mar./jun., p. 353–396, 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.

COMBESSIE, Jean-Claude. *O método em Sociologia: o que é, como faz*. Tradução de Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação?”. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, maio-ago. 2011.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. O estado da arte da produção científica sobre ensino de sociologia na educação básica. *BIB*, São Paulo, nº 74, pp. 43-59, 2014.

HEY, Ana Paula; FERREIRA, Eduardo Carvalho; MORAES, Maria Regina Cariello. Entre ciência e docência? A experiência da USP para formar professores de Sociologia. *Contemporânea - revista de sociologia da UFSCar*, v. 8, p. 635-661, 2018.

JINKINGS, Nise. Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. *Mediações*, UEL, Londrina, v. 12, n. 1, 2007.

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

MORAES, Amaury César. Currículo, formação e mercado de trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 35, n. 1, p.17-32, jan./mar. 2017.

NÓVOA, Antonio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Amurabi. Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil. *Política & Sociedade*, v. 14, n. 31, p. 39-62, 2015.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

PEREIRA, Luiza Helena. Qualificando futuros professores de Sociologia. *Mediações*, UEL, Londrina, v. 12, n. 1, 2007.

QUEIROZ, Paulo Pires de. NEVES, Fagner Henrique Guedes. Sociologia escolar e culturas: reflexividade crítica e educação intercultural. *Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS)*, São Luís, Vol. 3, jan./jul. 2017.

SILVA, Ileizi Fiorelli. A Sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. *Cronos*, UFRN, Natal, v. 8, n. 2, 2007.

Recebido em: 15 mar. 2020.

Aceito em: 15 jun. 2020

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

FERREIRA, Eduardo Carvalho. Temáticas de Política Educacional na cultura de formação de professores das Ciências Sociais. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, Rio de Janeiro, v.4, n. 1, p.100-121, 2020.



QUEM SÃO OS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DE PERNAMBUCO? Uma caracterização a partir do Censo Escolar de 2019

Artur Santos de Souza Silva¹

Resumo

Este trabalho, de caráter exploratório, busca caracterizar os professores de Sociologia do Estado de Pernambuco a partir do Censo Escolar de 2019. Partindo dos microdados disponibilizados pelo INEP, debruçar-nos-emos, principalmente, nas seguintes variáveis: sexo, raça/cor, curso de formação, dependência administrativa e tipo de contratação. O objetivo é, a partir delas, identificar os desafios e obstáculos para o ensino de Sociologia e para a consolidação da disciplina. Notamos, a partir da análise dos dados apresentados, que o estado tem o menor número (proporcionalmente) de professores de sociologia com formação adequada do Nordeste. Além disso, conta com mais da metade desses professores sob regime de contrato temporário. Ambas as características são consideradas, por trabalhos afins, como obstáculos para o ensino e para a consolidação da Sociologia como disciplina escolar.

Palavras-chaves: Professores de Sociologia. Censo Escolar. Ensino de Sociologia. Formação docente.

¹ Estudante de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. *E-mail:* artursantos.s@outlook.com

Who are the sociology teachers from the state of Pernambuco: A characterization out of the 2019 School Census

Abstract

This exploratory paper aims to characterize the sociology teachers of the state of Pernambuco stem from the 2019 School Census. Based on the microdata provided by INEP we will focus mainly on the following variables: sex, race/colour, higher education, administrative dependency and type of contract. The objective is to identify the challenges and obstacles for the teaching of sociology and for the consolidation of the discipline, starting from these variables. We noticed, from the analysis of the data provided that the state has the lowest (proportionally) number of sociology teachers with adequate training in the Northeast region. In addition, it has more than a half of these teachers on a temporary contract basis. Both characteristics are considered by related works as obstacles for teaching and for the consolidation of Sociology as a school discipline.

Keywords: Sociology Teachers. School Census. Sociology teaching. Teacher training.

INTRODUÇÃO

Ao observarmos a história da Sociologia como disciplina escolar, conseguimos notar suas características próprias: uma delas é que foi antes introduzida na Educação Básica para só depois ter presença na Educação Superior, o que contribuiu para que ela tivesse, primordialmente, professores que não eram formados na área (aspecto que perdura até hoje, como veremos); e, por fim, a intermitência. Entre suas idas e vindas, foi com a Lei nº. 11.684/08 que a Sociologia retornou como disciplina obrigatória na Educação Básica.

Conhecer a história da Sociologia é importante para entendê-la como disciplina escolar, conhecendo os variados contextos à época de suas exclusões e reinserções. Tão importante, porém, é entender quem são os professores, os agentes socializadores dos conteúdos das Ciências Sociais no Ensino Médio (VICENTE e SILVA, 2014).

Este trabalho buscará caracterizar os professores de Sociologia do estado de Pernambuco a partir dos microdados do Censo Escolar de 2019, disponibilizados pelo

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), utilizando as variáveis sexo, raça/cor, curso de formação, dependência administrativa e tipo de contratação. Essa caracterização dar-se-á a partir do uso de estatísticas descritivas, organizadas em tabelas de frequência. Ao apresentar os dados, pretendemos tecer breves comentários e análises que ajudem a interpretá-los. Ao fim, objetivamos – principalmente a partir das três últimas variáveis – identificar os desafios e obstáculos para o ensino e consolidação da Sociologia como disciplina escolar.

1

METODOLOGIA

Os dados apresentados a seguir são oriundos do Censo Escolar de 2019 – o mais recente – realizado pelo INEP. Para além do infográfico, do resumo técnico e das sinopses estatísticas, o Instituto disponibiliza os chamados microdados. Esse conjunto de dados “se constituem no menor nível de desagregação de dados recolhidos por pesquisas, avaliações e exames realizados” (INEP, 2020). No caso específico do Censo Escolar, os dados disponibilizados são a respeito das matrículas (separadas regionalmente), das escolas, dos gestores, das turmas e dos docentes (também separados regionalmente). É sobre esse último conjunto que iremos nos debruçar.

Os dados foram operacionalizados no software SPSS 25 – Statistical Package for the Social Sciences. Seguindo as instruções disponibilizadas pelo INEP junto aos microdados, importamos para o software o banco de dados referente aos docentes do Nordeste, que contém dados de todos os professores da região. Para realizar o filtro e criar um novo banco de dados mais adequado ao interesse do trabalho – referente apenas aos professores de sociologia de Pernambuco – utilizamos a ferramenta “recodificação automática”² para a variável “CO_UF” (referente ao estado de atuação do professor), atribuindo o valor 6 para o estado de Pernambuco; após isso, utilizando a ferramenta de seleção de casos, aplicamos a seguinte condição: “(CO_UF=6) &

² A ferramenta “reconfiguração automática” atribui um valor a cada uma das possíveis variações de uma variável, o que facilita a sua operacionalização no software e organização do banco de dados. No caso específico da variável “CO_UF”, cada estado assumiu um valor; Pernambuco, por exemplo, correspondeu ao valor 6. Assim, pudemos aplicar o filtro que foi descrito.

(IN_DISC_SOCIOLOGIA=1)”. Dessa forma, obtivemos, como casos válidos, os professores de Sociologia do estado de Pernambuco. Exportamos, então, os dados selecionados, criando um novo arquivo/banco de dados.

Em uma primeira análise, notamos que o ID Docente (ou o código de identificação do docente) se repete de acordo com a quantidade de turmas nas quais o professor leciona; ou seja, uma mesma pessoa aparece mais de uma vez. Para as tabulações que seguem, utilizamos a ferramenta de identificação de casos duplicados, considerando apenas o último caso para evitar duplicidade. Dessa forma, na ferramenta de seleção de casos, utilizamos “(PrimaryLast = 1)” durante todo o trabalho.

Para organização e análise dos dados, utilizaremos da estatística descritiva, apresentando-os em tabelas de frequência. Essa escolha nos parece de acordo com as intenções do trabalho, haja vista que pretendemos traçar um perfil dos professores de Sociologia do estado de Pernambuco.

2

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para traçar o perfil dos professores escolhemos as seguintes variáveis: sexo, raça/cor, formação superior, dependência administrativa e tipo de contratação. A escolha das variáveis se justifica em alguns aspectos. Primeiro, se é a intenção deste trabalho traçar um perfil dos professores de Sociologia, parece apropriado analisar a distribuição dos docentes em termos de Sexo e Raça/Cor e suas implicações. Segundo, as demais variáveis ajudam a entender algumas das condições práticas do trabalho do docente, permitindo-nos fazer os apontamentos sobre a identidade docente, as dificuldades do trabalho e a estabilidade – ou instabilidade – profissional da qual desfrutam esses professores. Além disso, essas variáveis aparecem em pesquisas e trabalhos citados no decorrer deste texto, o que só ratifica a importância de discutir esses aspectos.

Para melhor organização do trabalho, dividiremos esta seção de acordo com as variáveis utilizadas para cada tabulação.

2.1

Sexo

O primeiro aspecto analisado é a distribuição dos professores por sexo. A distribuição estadual da disciplina de Sociologia segue a tendência geral nacional. Ao traçar o perfil dos professores da Educação Básica do país, Carvalho (2018) aponta para uma característica interessante: há, em todas as etapas da Educação Básica, predominância feminina. Entretanto, a diferença diminui à medida se aproxima dos anos finais do ensino médio. Para explicar, a autora recorre a dois fatores. Primeiro, o histórico: desde o século XIX, “nas chamadas escolas domésticas ou de improviso [...] as mulheres exerciam funções de cuidado e orientação das crianças” (VIANNA, 2001 apud CARVALHO, 2018, p. 16). Segundo, o cultural: apesar da lógica de “atribuição de ocupações por natureza masculina ou feminina, nos dias atuais, não é mais sustentável”, “existe um legado cultural ainda bastante consistente sobre a noção de gênero” (CARVALHO, 2018, p. 16). Esse legado – e as atribuições aos papéis de gênero – nos parece ser uma possível explicação dessa diferença diminuir à medida que atribuições de cuidados também diminuem com o passar das séries.

Tabela 1- Distribuição dos professores de Sociologia por sexo.

Sexo	Frequência	%
Masculino	617	39,8%
Feminino	939	60,2%
Total	1549	100%

Fonte: Elaborada pelo autor com base nos dados do Censo Escolar 2019 (INEP, 2020)

A predominância feminina no corpo docente de Sociologia do estado de Pernambuco segue a tendência nacional da disciplina. Vicente e Silva (2014), também analisando o Censo Escolar (mas, nesse caso, de 2010), mostraram que a distribuição era, naquele censo, 59% feminino e 41% masculino. Não obstante, um outro ponto que nos parece interessante ressaltar aqui é que, como mostraram Bodart e Sampaio-Silva (2016, p. 220), essa disparidade vem diminuindo com o tempo, sendo maior a diferença quanto mais anos de docência têm os professores.

2.2 Raça/cor

Um outro aspecto que nos parece ser importante essa caracterização é a distribuição dos docentes por raça/cor, como sinalizam os trabalhos de Vicente e Silva (2014), Carvalho (2018), e Bodart e Sampaio-Silva (2019). Para Carvalho (2018, p. 20), por exemplo, a distribuição racial dos professores “leva à reflexão da diversidade cultural brasileira, que precisa ser considerada quando das definições das políticas educacionais”.

De largada, notamos o alto percentual de não declarações. Tanto Carvalho (2018) quanto Vicente e Silva (2014) destacaram esse fato em suas análises nacionais. Ambos os trabalhos sinalizam para a possibilidade de rejeição a um conjunto fechado de categorias raciais e para motivos sócio-históricos, também relacionados ao preconceito de raça, que limitam o reconhecimento e a autodeclaração racial por parte do professor.

Embora seja uma tendência nacional, o percentual de não declarações vem diminuindo. Carvalho (2018) traz essas distribuições nos anos de 2009, 2013 e 2017: 38,1%, 28,1% e 27,4% - respectivamente. Esses números, porém, estão bem abaixo dos 52% do estado, como podemos notar na tabela a seguir:

Tabela 2 - distribuição dos professores de Sociologia por raça/cor.

Raça/cor	Frequência	%
Não declarada	816	52,7%
Branca	299	19,3%
Preta	48	3,1%
Parda	358	23,1%
Amarela	2	0,1%
Indígena	26	1,7%
Total	1549	100%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar 2019 (INEP, 2020).

Bodart e Sampaio-Silva (2019), ao fazer essa caracterização apenas com os professores do Sociologia, desagregaram por região. Dessa forma, ao comparar o perfil racial dos professores de Sociologia de Pernambuco com os números da região Nordeste, encontramos bastante proximidade, como apresentado na tabela abaixo:

Tabela 3 - distribuição dos professores de Sociologia por raça/cor na região Nordeste e em Pernambuco.

Raça/cor	Nordeste	Pernambuco
Não declarada	54,8%	52,7%
Branca	16,9%	19,3%
Preta	3,2%	3,1%
Parda	23,9%	23,1%
Amarela	0,6%	0,1%
Indígena	0,6%	1,7%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar 2019 (INEP, 2020) e nos dados apresentados por Bodart e Sampaio-Silva (2019, p. 41).

As distribuições regionais e estaduais mostram uma maioria negra (pretos e pardos) dos docentes de Sociologia, pouco mais de 25%. Não obstante, assim como observam Bodart e Sampaio-Silva (2019, p. 41), “não há uma supremacia de brancos, mas também não há uma representação proporcional de pretos e pardos” se comparados com composição racial da população em geral. A saber, segundo o Censo Demográfico de 2010 – apresentado por Carvalho (2018, p. 24) –, a composição racial da população brasileira é: 47,7% branca; 7,6% preta e 43,1% parda (totalizando 50,7% negra); 1,1% amarela; 0,4% indígena; e 0,003% não declarada. Ainda segundo Bodart e Sampaio-Silva (2019), essa distribuição entre os professores de Sociologia pode ser explicada devido ao desprestígio social que recai sobre as licenciaturas, o que as tornam mais acessíveis para grupos sociais historicamente excluídos.

2.3 **Formação Superior**

A história da Sociologia como disciplina escolar revela suas peculiaridades. Para além da intermitência, a disciplina chegou antes à Educação Básica e só depois se constituíram os primeiros cursos superiores. A partir de 1920, o ensino de Sociologia “passa as ser incentivado pelas elites como o intuito de formar lideranças e criar soluções racionais e pacíficas para resolver os problemas sociais” (FEIJÓ, 2012, p. 135) e estava presente, pelo menos, nos programas do ensino secundário do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. É, porém, nos anos de 1930 que surgem os primeiros cursos de Ciências Sociais – na Escola Livre de Sociologia e Política e na Universidade de São Paulo. Ainda que a

criação dos cursos represente um passo importante para a institucionalização das Ciências Sociais no Brasil (LARAIA, 2014), a formação de professores não era prioridade, como apontado por Oliveira (2013). Ou seja, nos seus primeiros anos como disciplina escolar, a Sociologia era ensinada por professores com outras formações.

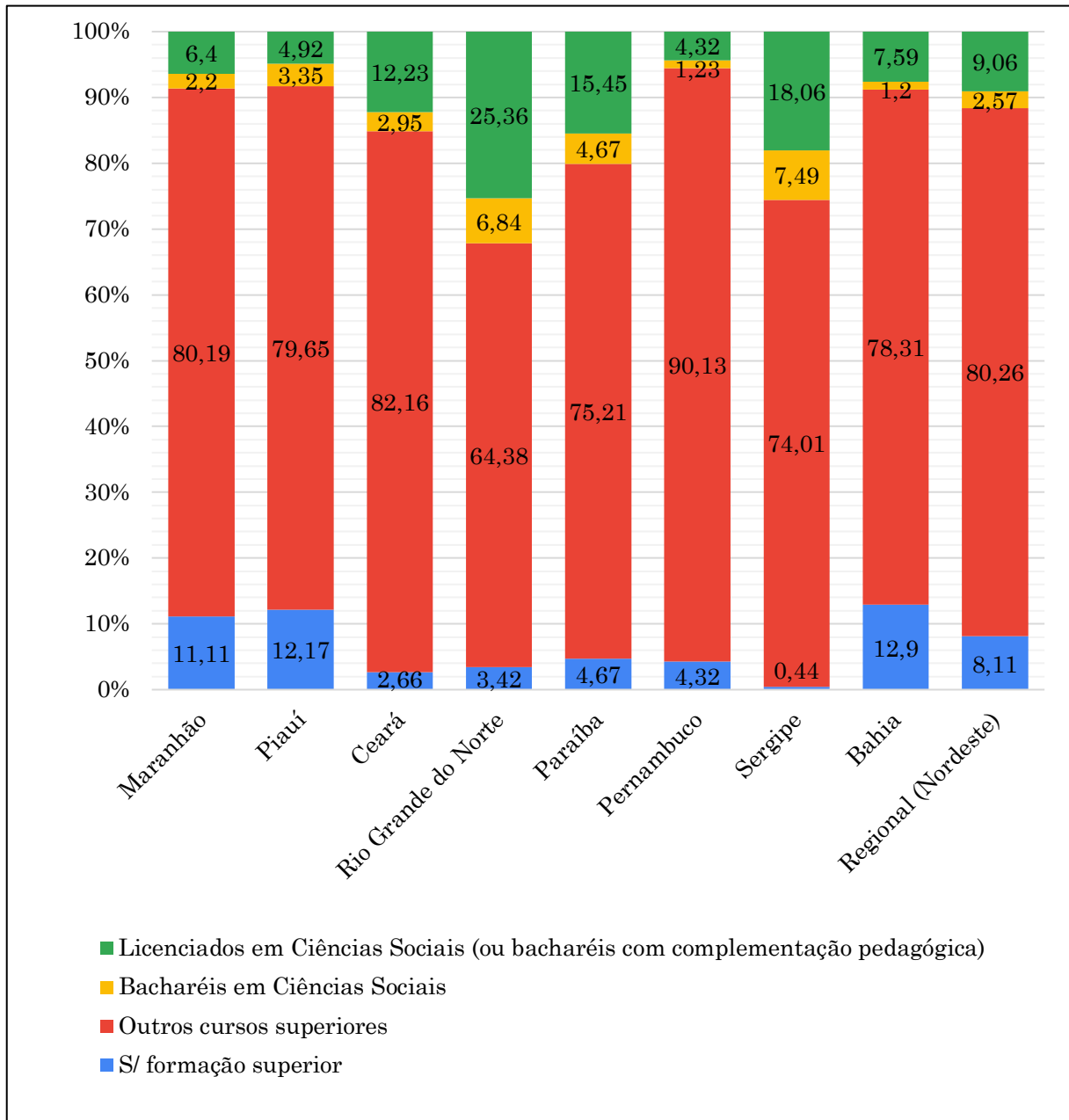
Essa característica ainda perdura, agora não mais pela falta de cursos específicos de formação docente. Analisar esse perfil de formação é importante para entender quem são os professores e quais são suas dificuldades, contribuindo, assim, para o melhor entendimento da realidade atual da Sociologia na Educação Básica. A partir daqui, é sobre esses aspectos que o trabalho se debruçará – sem a pretensão (impossível) de esgotar a discussão.

No Resumo Técnico do Censo Escolar de 2019, há o gráfico do indicador de arqueação da formação docente³. O destaque negativo fica para Sociologia, “o pior resultado é observado para a disciplina [...], em que apenas 32,2% das turmas são ministradas por professores com a formação adequada” (INEP, 2020, p.59). Para entender o cenário da região Nordeste, elaboramos o seguinte gráfico⁴ analisando a formação dos professores de cada estado da região e utilizando os critérios do INEP:

³ O INEP classifica os docentes em 5 grupos de acordo com a formação superior: o grupo 1, considerado o adequado, é constituído por profissionais licenciados ou bacharéis (com complementação pedagógica) no curso correspondente da disciplina em questão. No caso de Sociologia, considera-se a Licenciatura em Ciências Sociais e o bacharelado em Ciências Sociais ou em Antropologia, se cursada a complementação pedagógica; o grupo 2 é formado por professores bacharéis nos cursos correspondentes, mas sem complementação pedagógica; o grupo 3 por professores com outras licenciaturas; O grupo 4, por professores com outros cursos superiores; e, por fim, o grupo 5 é formado por professores sem formação superior. (BRASIL, 2014).

⁴ Os índices regional e estadual foram calculados seguindo o mesmo critério utilizado pelo INEP, explicado na nota de rodapé 2. Para tanto, utilizamos o banco original disponibilizado pelo INEP – com dados de todos os docentes da região. No SPSS, geramos a frequência da variável “CO_UF” (para ter, na saída, uma tabela com os dados já por estado) com os filtros (IN_DISC_SOCIOLOGIA=1) & (PrimaryLast=1) sempre ativados e variando a condição de (CO_CURSO_1). Para calcular o grupo 1, utilizamos “=18” para Licenciados em Ciências Sociais, “=40” para bacharéis em Ciências Sociais; “=42” para bacharéis em antropologia (valores atribuídos a cada curso após recodificação automática da variável “CO_CURSO_1”); adicionado a essa última variação, em relação aos bacharéis, geramos a frequência de “IN_COMPLEMENTAÇÃO_PEDAGOGICA”. Depois, geramos a frequência de CO_UF para ter esses números por estados. Então, sabendo a quantidade de professores que correspondem ao critério do INEP (licenciados em Ciências e os bacharéis em Ciências Sociais e Antropologia) por estado, calculamos o percentual em relação ao total de professores do estado. Para o grupo 2, somamos os bacharéis em Ciências Sociais e Antropologia sem a complementação pedagógica e calculamos o percentual relativo ao total. O grupo 5, formado por professores sem formação superior, foi calculado rodando a frequência de CO_UF com o filtro “CO_CURSO_1 = 1”, referente àqueles cuja última formação completa é o Ensino Médio), depois fazendo o cálculo do percentual relativo ao total. O agrupamento dos grupos 3 e 4 – percentual de outros cursos superiores que não os adequados, incluindo outras licenciaturas – deu-se da subtração da soma dos percentuais dos grupos 1, 2 e 5 do total de professores, depois calculando o percentual relativo ao total.

Gráfico 1 - Indicador de adequação da formação do docente de Sociologia dos estados do Nordeste.



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar 2019 (INEP, 2020)

Como podemos perceber, apenas 5,55% dos professores de Sociologia de Pernambuco têm formação em Ciências Sociais (seja licenciatura ou bacharelado, grupos 1 e 2, respectivamente). Destacamos, também, que há tantos formados na Licenciatura em Ciências Sociais quanto professores que não têm formação

superior (ou ainda não concluída). A tabela abaixo detalha em quais cursos os professores de Sociologia são formados:

Tabela 4 - Distribuição dos professores de Sociologia por curso de formação.

Curso Superior (código do curso)	Frequência	%	% acumulada
História - Licenciatura (145F11)	557	36%	36%
Geografia - Licenciatura (145F10)	241	15,6%	51,6%
Pedagogia - Licenciatura (142P01)	139	9%	60,6%
Letras - Língua Portuguesa e Estrangeira - Licenciatura (145F17)	102	6,6%	67,2%
Letras - Língua Portuguesa - Licenciatura (145F15)	92	5,9%	73,1%
Sem formação superior	67	4,3%	77,4%
Ciências Sociais - Licenciatura (145F24)	67	4,3%	81,7%
Pedagogia (Ciências da Educação) - Bacharelado (142C01)	50	3,2%	84,9%
Ciências Biológicas - Licenciatura (145F01)	34	2,2%	87,1%
Filosofia - Licenciatura (145F08)	24	1,5%	88,6%
Letras - Língua Estrangeira - Licenciatura (145F14)	24	1,5%	90,1%
Matemática - Licenciatura (145F18)	22	1,4%	91,5%
Ciências Sociais - Bacharelado (310C02)	19	1,2%	92,7%
História - Bacharelado (225H01)	13	0,8%	93,5%
Educação Física - Licenciatura (146F15)	11	0,7%	94,2%
Outros cursos superiores	87	5,8%	100%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar 2019 (INEP, 2020)

Os números encontrados a partir dos dados do Censo Escolar de 2019 não são muito diferentes dos encontrados por Zarias, Ferreira e Fusco (2017), quando analisaram os dados do Censo Escolar de 2011. Na ocasião, os autores encontraram 4,7% dos professores de Sociologia do estado com a formação na Licenciatura em Ciências Sociais, percentual maior que os atuais 4,3%. Além disso, a maioria continua sendo composta por formados em Pedagogia, História e Geografia – que, somados, representam mais de 60% dos professores. A baixa atuação de professores com a formação adequada pode ser explicada, ainda segundo os autores, pelo fato de Sociologia (assim como Filosofia) ter uma institucionalização mais recente, tendo em vista que a lei mais recente que garante a obrigatoriedade da disciplina data de 2008 – a Lei nº 11.684/08. Outrossim, as disciplinas têm “sido preferencialmente utilizadas como complementação de carga horária pelos professores de História e Geografia” (ZARIAS; FERREIRA; FUSCO, 2017, p. 55).

A falta de formação adequada representa um grande obstáculo para a qualidade das aulas da disciplina e da consolidação desta no currículo escolar. Os trabalhos de Zarias, Ferreira e Fusco (2017) e de Bodart (2018) trazem alguns apontamentos. Os primeiros, inclusive, elencam a falta de formação como “um dos principais desafios atuais, no que diz respeito à Sociologia no Ensino Médio” (ZARIAS; FERREIRA; FUSCO, 2017, p. 52).

Ao analisar as dificuldades dos professores de Sociologia de Alagoas, Bodart (2018) mostra que entre os 5 principais temas que os professores admitiram dificuldades, 3 são os teóricos clássicos (Marx, Weber e Durkheim, nessa ordem). Ao cruzar as dificuldades com a formação inicial, o autor obteve que 57,4% dos professores formados em Pedagogia têm dificuldade em um ou mais dos sociólogos clássicos; daqueles com a formação “bacharel e licenciado em Ciências Sociais”, 53,8% apontaram dificuldades em relação aos conteúdos de um ou mais clássicos; os formados na licenciatura, por fim, foram 42,8% (BODART, 2018, p. 468). Como podemos perceber, ter a formação inicial na Licenciatura em Ciências Sociais não é o suficiente para que os professores não apresentem dificuldades, entretanto, com a formação adequada, essas dificuldades diminuem.

Os relatos trazidos por Zarias, Ferreira e Fusco (2017) deixam claro que tanto professores com a formação na licenciatura quanto em outros cursos e áreas relatam dificuldades. Todavia, alguns daqueles que não têm formação inicial específica relataram que suas dificuldades diminuíram após um curso de extensão oferecido pela UFPE, em 2008, cujo público-alvo era docentes de Sociologia do ensino médio.

Ademais, a falta de formação inicial e o acúmulo de disciplinas dificultam, também, a construção de uma “identidade docente” do professor de Sociologia. Aqui, entendemos esse processo de construção da identidade segundo Pimenta (1999). Para a autora, “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão”, assim como “da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas” (PIMENTA, 1999, p. 19). Para tanto, é necessária a mobilização do que a autora chama de “saberes da

docência”, que são três: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. A experiência é constituída – também – pelos saberes que “os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática” (PIMENTA, 1999, p. 20); os saberes pedagógicos são construídos no confronto entre “os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia” e a prática dos professores (PIMENTA, 1999, 26).

É, então, no que a autora chamou de “conhecimento” que encontramos o obstáculo para a construção dessa identidade de “professor de sociologia”. Primeiro, façamos a distinção entre conhecimento e informação. Para Pimenta, “conhecer não se reduz a se informar” porque “é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento” (PIMENTA, 1999, p. 22). No caso da Sociologia, não basta expor conceitos, mas operacionalizá-los junto aos alunos, servindo como explicação da vida cotidiana, desenvolvendo a imaginação sociológica⁵. Qual seria, pois, o papel do professor? Seria a “tarefa complexa” de “discutir a questão dos conhecimentos nos quais são especialistas [...] no contexto da contemporaneidade” (PIMENTA, 1999, p. 23). Mas, como podemos ver a partir dos trabalhos citados nesta seção, há, por parte dos professores de sociologia – principalmente daqueles que não têm formação adequada – dificuldade de trabalhar esses conteúdos específicos da disciplina.

2.4 Dependência administrativa e tipo de contratação

Por fim, apresentaremos as distribuições por tipo de instituição (ou dependência administrativa) e o tipo de contratação desses professores, que muito diz respeito à estabilidade profissional.

A tabela abaixo mostra que a maioria dos professores de Sociologia estão na rede estadual de ensino – 86,8%. O que não é surpresa alguma, tendo em vista que

⁵ “Imaginação sociológica” aqui entendida nos termos de Wright Mill, como o que capacita “seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos” (MILLS, 1982, p. 11).

cabe aos estados da federação a responsabilidade pelo ensino médio, etapa do ensino na qual há a obrigatoriedade da disciplina. Notamos ainda uma pequena quantidade de professores na rede municipal de ensino – que está responsável pelo ensino fundamental.

Tabela 5 - Distribuição dos professores de Sociologia por dependência administrativa.

Dependência administrativa	Frequência	%
Federal	25	1,6%
Estatual	1344	86,8%
Municipal	12	0,8%
Privada	168	10,8%

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar 2019 (INEP, 2020).

Acreditamos ser interessante notar a distribuição nas dependências administrativas levando em consideração a formação. Apesar das escolas estaduais contarem com a maioria dos profissionais – e, conseqüentemente, representar o principal local de atuação profissional do licenciado em Ciências Sociais –, apenas 3,87% dos professores têm essa formação e 0,45% são formados no bacharelado. Ou seja, a maioria dos alunos do Ensino Médio de Pernambuco têm profissionais com outras formações como mediadores dos conhecimentos sociológicos. Ao passo que a rede federal de ensino – os Institutos Federais, o Colégio de Aplicação e o Colégio Militar, por exemplo – tem 60% dos professores de Sociologia formados em Ciências Sociais, seja licenciatura ou bacharelado. Os dados estão detalhados na tabela abaixo:

Tabela 6 - Distribuição dos professores de Sociologia formados em Ciências Sociais.

Dependência administrativa	Nº total de professores	Formados em Licenciatura em Ciências Sociais	Formados em Bacharelado em Ciências Sociais
Federal (%)	25	5 (20%)	10 (40%)
Estadual (%)	1344	52 (3,87%)	6 (0,45%)
Municipal (%)	12	0 (%)	0 (%)
Privada (%)	168	10 (5,95%)	3 (1,75%)
Total (%)	1549	67 (4,32%)	19 (1,23%)

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar 2019 (INEP, 2020)

Quanto à formação em cursos de pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado), temos os seguintes números:

Tabela 7 - Distribuição dos professores de Sociologia com pós-graduação por dependência administrativa.

Dependência administrativa	Nº total de professores	Especialização	Mestrado	Doutorado	Total
Federal (%)	25	2 (8%)	18 (72%)	5 (20%)	25 (100%)
Estadual (%)	1344	500 (37,2%)	28 (2,1%)	0 (0%)	528 (39,3%)
Municipal (%)	12	3 (25%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (25%)
Privada (%)	168	44 (26,2%)	13 (7,74%)	2 (1,2%)	59 (35,12%)
Total (%)	1549	549 (35,44%)	59 (3,8%)	7 (0,45%)	615 (39,7%)

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar 2019 (INEP, 2020).

Nota-se o alto número de professores da rede estadual que cursaram uma especialização. Entretanto, esse número cai drasticamente na medida em que se aumenta o título. Imaginamos que esse fenômeno esteja relacionado com políticas de formação continuada empregadas pelo governo estadual e a impossibilidade, por vários fatores (alta carga-horária, por exemplo), de professores se dedicarem a cursos de mestrado e doutorado, mais longos e que demandam maior dedicação. Na rede federal, notamos que 100% dos professores cursaram algum tipo de pós-graduação, com destaque para mestrado e doutorado.

O último fator analisado é o tipo de contratação. Entender a forma que os profissionais estão contratados diz muito a respeito ao quão estabilizados estão em seus cargos. Ao observar a tabela abaixo⁶, notamos que mais da metade dos professores de Sociologia do estado estão sob contratos temporários. Bodart e Sampaio-Silva (2019) alertam para a relação entre contratos temporários e precarização e entre a falta de estabilidade na carreira e impactos negativos na atuação e na saúde psíquica dos professores. Além disso, a falta de estabilidade do professor – principalmente na rede estadual – resulta em “maior rotatividade de

⁶ O INEP não traz essa informação para professores de escolas privadas.

professores nas escolas, prejudicando a qualidade do processo de ensino-aprendizagem” (BODART; SAMPAIO-SILVA, 2019, p. 511). A tabela abaixo detalha o tipo de contratação por dependência administrativa:

Tabela 8 - Distribuição dos professores de Sociologia por tipo de contratação por dependência administrativa.

Dependência administrativa	Concursado/efetivo/estável	Temporário	Terceirizado	Contrato CLT
Federal (%)	23 (92%)	2 (8%)	0 (0%)	0 (0%)
Estatual (%)	644 (47,9%)	687 (51,1%)	10 (0,7%)	3 (0,2%)
Municipal (%)	3 (25%)	9 (75%)	0 (0%)	0 (0%)
Total (%)	670 (48,5%)	698 (50,5%)	10 (0,7%)	3 (0,2%)

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Censo Escolar 2019 (INEP, 2020).

Como podemos perceber, apesar de concentrar o maior número de professores, a rede estadual de ensino conta com mais da metade (51,1%) dos profissionais sob contrato temporário. A rede federal, por outro lado, conta com 92% dos professores de Sociologia sob contrato estável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho se propôs, até aqui, a fazer uma caracterização – entre tantas formas possíveis de fazê-la – dos professores de Sociologia do estado de Pernambuco. Para tanto, utilizamos os microdados do Censo Escolar de 2019, disponibilizados pelo INEP, caracterizando os docentes a partir das variáveis sexo, raça/cor, formação superior, dependência administrativa e tipo de contratação.

Notamos que o corpo docente de Sociologia é composto majoritariamente por mulheres – ainda que a tendência seja cada vez mais a diminuição dessa diferença, como vimos – e pessoas negras (somados pretos e pardos), embora essa maioria não seja condizente com a composição racial da população em geral, que ultrapassa os 50%. Além disso, percebemos um alto percentual de não declarações quanto a raça/cor.

No que diz respeito aos aspectos de formação, temos o seguinte: a maior parte do corpo docente é constituída por formados nas licenciaturas de História, Geografia e Pedagogia; aqueles que cursaram a licenciatura em Ciências Sociais – considerada a formação adequada, de acordo com o INEP – representam 4,3%. Ademais, encontramos diferenças significativas quando comparamos a rede pública – municipal, estadual e federal – e a rede particular de ensino. Apesar da maioria do corpo docente atuar na rede estadual de ensino, é nela que encontramos, proporcionalmente, o menor número de formados em Ciências Sociais – licenciatura ou bacharelado. Quando comparamos a presença de pós-graduados, os dados nos mostraram uma clara diferença: enquanto todos os professores de Sociologia da rede federal cursaram algum nível de pós-graduação, as redes estadual e privada contam com pouco mais de 1/3. A rede estadual, por sua vez, é a que conta, proporcionalmente, com menos mestres e doutores, sendo a maioria especialista.

Por fim, trouxemos a distribuição dos professores por tipo de contratação em cada dependência administrativa. Analisar esse fator se mostrou importante para compreender um aspecto muito caro à qualidade do trabalho docente: a estabilidade profissional. E aqui também encontramos diferenças significativas: enquanto 92% dos professores de Sociologia da rede federal de ensino atuam sob contrato estável, 51,1% dos professores da rede estadual atuam sob contratos temporários.

Ainda que diante das limitações inerentes a uma pesquisa de caráter descritivo, o trabalho pôde mostrar, a partir dos dados e da literatura mobilizada na análise, algumas das dificuldades impostas à consolidação da Sociologia como disciplina escolar: a falta de formação da maior parte dos professores, a rotatividade e a falta de estabilidade profissional – devido aos tipos de contratos – e os obstáculos para a construção da identidade docente.

O cenário nacional ainda está longe do adequado. Mais longe ainda está o cenário pernambucano. Nesses 12 anos, desde a Lei nº. 11.684/08, nada parece ter mudado muito. Os desafios são vários e vão além daqueles tratados aqui. Não

obstante, entender e analisar a situação na qual a disciplina se encontra, seja forma geral e histórica seja a partir dos dados estatísticos focados no perfil dos professores, parece-nos um passo importante para a mudança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BODART, Cristiano. Prática de ensino de sociologia: as dificuldades dos professores alagoanos. *Mediações*, v. 23, n.2, 2018, p. 455-491. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/30442/pdf>>. Acesso em: mai. 2020.

BODART, Cristiano das Neves; SAMPAIO-SILVA, Roniel. Um “raio-x” do professor de sociologia brasileiro: condições e percepções. *Estudos de Sociologia*, v. 2, n. 26, p. 197-233, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235745>>. Acesso em: jun. 2020.

BODART, Cristiano das Neves; SAMPAIO-SILVA, Roniel. Quem leciona sociologia após 10 anos de presença no ensino médio brasileiro? In: BODART, C (Org.). *O Ensino de Sociologia no Brasil. Vol.1*, Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019, p. 35-61.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. *Resumo Técnico – versão preliminar*. Brasília, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Resumo+T%C3%A9cnico+%28vers%C3%A3o+preliminar%29++Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/73e6de67-2be3-413f-9e4c-90c424d27d96?version=1.0>>. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. *Microdados*. Disponível em: <<http://inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. *Indicador de adequação da formação do docente da educação básica*. Brasília, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf>. Acesso em: mai. 2020.

CARVALHO, Maria. *Perfil do Professor da Educação Básica. Série Documental Relatos de Pesquisa*. Brasília: INEP/MEC, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/486324/Perfil+do+Professor+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica/6b636752-855f-4402-b7d7-b9a43ccffd3e?version=1.2>>. Acesso em: mai. 2020.

FEIJÓ, Fernanda. Breve histórico do desenvolvimento do ensino de sociologia no Brasil. *Percursos*. v. 13, n. 01, p. 133-153, jan/jun. 2012. Disponível em:

<<http://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2508/2071>>. Acesso em: mai. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: _____. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.

MILLS, Wright. *A imaginação sociológica*. 6 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

VICENTE, Daniel; SILVA, Ileize. Quadro nacional dos docentes de sociologia no ensino médio: desafios da formação entre textos, dados e contextos. *O público e o privado*, n. 24, 2014, p. 69-80. Disponível em: <<http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=1069&path%5B%5D=1148>> Acesso em: mai. 2020.

ZARIAS, Alexandre; FERREIRA, Fabiana; FUSCO, Wilson. Profissionalidade e formação continuada em sociologia: desafios para o ensino médio público em Pernambuco. *Teoria e Cultura*, v. 12, n.1, 2017, p. 51-63. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12351>>. Acesso em: mai. 2020.

Recebido em: 30 mai. 2020.

Aceito em: 20 jun. 2020

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

SILVA, Artur. Quem são os professores de sociologia de Pernambuco? uma caracterização a partir do Censo Escolar de 2019. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. CABECS, Rio de Janeiro, v.4, n. 1, p.122-139, 2020.



BNCC E O FUTURO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO – uma análise comparativa

Gislaine dos Santos Pereira¹

Resumo

No decorrer dos anos, a disciplina de Sociologia tem encontrado dificuldades para ser incluída na matriz curricular. O presente artigo busca compreender esse processo histórico. A recente reforma educacional muda a estrutura do ensino médio, altera a forma como este será oferecido e estabelece uma divisão em duas partes: uma comum (BNCC) e os itinerários formativos, com quatro áreas de conhecimentos (Linguagens; Ciências da Natureza; Ciências Humanas; Matemática e o Ensino Profissional). Objetiva-se, por meio de uma análise documental, explorar a BNCC e averiguar como estão estabelecidos os conteúdos de Sociologia, em comparação a regulamentações anteriores, com enfoque no estado de São Paulo. Para tal, será realizado um estudo dos PCNEM, das DCNEM e do Currículo Oficial do estado de SP (2009) e uma análise bibliográfica de autores que se debruçaram sobre essa temática, tais como Moraes (2011), Takagi (2006), além de Dadort e Laval (2016) e Catini (2017), que contribuem para compreensão do contexto atual. Averigua-se que a disciplina sofreu um revés com a reforma, perdendo especificidade, pois seus conteúdos apresentam-se de forma genérica junto a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Por se tratar de um processo em andamento, essas conclusões são preliminares.

Palavras-chaves: Sociologia. BNCC. Reforma do Ensino Médio. PCNEM. DCNEM.

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICAMP, linha de pesquisa Trabalho e Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Diferenciação Sociocultural (Gepedisc). Participante Acordo Capes/Cofecub 885/2017. Orientadora: Aparecida Neri de Souza. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Código de Financiamento 001. *E-mail:* gis.pereira@uol.com.br

BNCC and the future of sociology in high school - a comparative analysis

Abstract

Over the years, it has been difficult to include Sociology in the curriculum. This work aims to understand this historical process. The recent educational reform changes the structure of high school, establishing the following division: a common part (BNCC) and the training routes, with four areas (Languages; Nature Sciences; Human Sciences; Mathematics and Professional Education). This work explores the BNCC and how the contents of Sociology are established compared to previous regulations on São Paulo state. This article analyses the PCNEM, the DCNEM, the Official Curriculum of the State of São Paulo (2009), and authors who study this topic, such as Moraes (2011), Takagi (2006), in addition to Dadort and Laval (2016), and Catini (2017), who contribute to understanding the current context. The reform promoted a setback on the discipline, decreasing its specificity, and its contents are generically presented. These conclusions are preliminary because it is an ongoing process.

Keywords: Sociology. BNCC. High School Reform. PCNEM. DCNEM.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação no Brasil, a disciplina de Sociologia ora foi incluída ora excluída do currículo. Na atualidade, após muita luta, completaria em 2018, dez anos de sua obrigatoriedade no ensino médio (EM). Contudo, com a adversidade política dos últimos anos, ela sofreu um revés, em consequência da aprovação da Lei 13.415/2017, a Reforma do ensino médio, que instituiu como obrigatórias apenas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa². Junto a essa lei, novas diretrizes foram aprovadas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), ambas em 2018. Diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), que traziam especificamente os

² O artigo 2º §2º da lei 13.415/2017 estabelece que: “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente *estudos e práticas* de educação física, arte, sociologia e filosofia.” E complementa no § 3º “O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio [...]”.

conteúdos a serem trabalhados pelas disciplinas, as novas diretrizes trazem apenas as competências e habilidades, enquanto os conteúdos foram distribuídos nas áreas de conhecimento de maneira genérica. Além disso, esses documentos estão permeados de conceitos de cunho empresarial, inseridos na lógica da “nova razão do mundo”, o que será abordado ao longo deste artigo.

1 IDAS E VINDAS DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

No decorrer da história da educação brasileira, a Sociologia experimentou um vai e vem no currículo do que hoje chamamos ensino médio. Moraes (2011) traça uma periodização da disciplina a partir de 1891, discorrendo sobre “a passagem de Benjamim Constant pelo Ministério da Instrução Pública durante o governo provisório de Deodoro da Fonseca [...] que tornava obrigatório o ensino da disciplina [...]” (MORAES, 2011, p. 360-1). Contudo, o autor salienta que essa inclusão mal ultrapassou a sede do governo, devido a um desentendimento entre o ministro e o marechal-presidente, que morreria pouco tempo depois. “Em 1925, com a Reforma Rocha Vaz [...] a Sociologia torna-se obrigatória nos anos finais dos cursos preparatórios” (MORAES, 2011, p. 361). Nesse período, alguns cursos de Ciências Sociais foram criados: “em 1933, o curso de Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP)” (MORAES, 2011, p. 363), voltado para formação de quadros para administração pública e privada. Em 1934, com a criação da USP e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), “é criado o curso de Ciências Sociais, voltado para ‘altos estudos’ ou ‘estudos desinteressados’” (*Ibidem*). Em 1935, surge o terceiro curso de Ciências Sociais, na Universidade do Distrito Federal.

Em 1942, as mudanças normativas da Reforma Capanema retiraram a obrigatoriedade da disciplina da escola secundária, que passou a ser opcional, sendo mantida principalmente nos cursos de formação de professores. Em 1961, a nova LDB não trouxe mudanças e a Sociologia continuou figurando como optativa,

permanecendo assim com as alterações em 1971. Moraes (2011) questiona o argumento de que a disciplina foi substituída por Organização Social e Política Brasileira (OSPB) durante a ditadura militar, ao trazer uma indicação do Conselho Nacional de Educação em 1962, que instituiu OSPB e educação cívica em um período anterior ao golpe, ainda sob o regime democrático. Essa versão ganha força na década de 1980 com a luta pela obrigatoriedade da Sociologia, trazendo um viés ideológico. O autor ressalta:

As cronologias encerram certos paradoxos. Apresentam-se fundamentadas numa objetividade de datas que, no entanto, estão marcadas pela escolha que o autor da cronologia exerce e, mais do que isso, ou por isso, tal escolha já é índice de interpretação, ou seja, está sujeita a uma subjetividade. Isso para dizer que as datas estão longe de serem dados indiscutíveis e inofensíveis – são construídas também, tal e qual os fatos históricos: fazem parte de uma versão (MORAES, 2011, p. 360).

Mesmo com uma maior organização de associações profissionais de sociólogos reivindicando a implementação da disciplina no currículo do EM, sua inclusão aconteceu de forma desigual, uma vez que apenas alguns estados atenderam aos anseios desses profissionais, tais como Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Paraná, principalmente após a flexibilização da obrigatoriedade do ensino profissionalizante em 1982. Mas, em âmbito federal, esse debate ainda permaneceu por longos anos, pois a democratização, a promulgação da Constituição em 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (1996) não garantiram a inclusão obrigatória da disciplina, de modo que Filosofia e Sociologia continuaram figurando de maneira secundária, podendo ser incluídas de modo optativo³. Assim, um projeto de lei⁴ foi apresentado, requerendo sua obrigatoriedade e, após alguns anos de debates, foi aprovado pelo Congresso e pelo Senado, mas foi vetado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, sociólogo de formação. A obrigatoriedade da disciplina só foi implementada em 2008, após intensa luta por sua inclusão. A

³ “Nesta lei, Sociologia é nomeada claramente, junto com Filosofia; no entanto, o tratamento a ser dado a ambas permanece obscuro na expressão ‘domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania’” (MORAES, 2011, p. 369).

⁴ Projeto de Lei nº 3.178/97, elaborado pelo deputado federal Padre Roque Zimmerman (PT-PR).

partir de 2009, todas as escolas de ensino médio foram obrigadas a incluir ao menos uma aula de Sociologia e Filosofia nas suas três séries.

2 CONSTRUÇÃO DE DIRETRIZES E PROPOSTAS CURRICULARES PARA SOCIOLOGIA

Concomitante a essa periodização, foram elaborados os conteúdos a serem trabalhados na disciplina de Sociologia no ensino médio. Em São Paulo, foi desenvolvida uma primeira Proposta Curricular para o Ensino de Sociologia em 1986.

Uma das características mais marcantes nesta proposta é o seu processo de elaboração, pois ainda que os elaboradores assumam a responsabilidade pelas ideias contidas na proposta, ela é especial por ter sido formulada em cooperação com os professores de Sociologia, que nesse período estavam atuando na rede pública estadual de ensino (TAKAGI, 2006, p. 2).

Conforme Takagi (2006, p. 4), o principal objetivo dessa proposta era “contribuir decisivamente para a formação de cidadãos realmente críticos, participantes e capazes de caminhar por conta própria”. Vale salientar que havia abertura para o professor adequar os conteúdos, pois o documento constituía apenas uma proposta, com o intuito de auxiliar na organização de um plano de curso pelo professor (TAKAGI, 2006, p. 4). Em 1992, essa proposta foi reformulada, mas seu objetivo principal continuou sendo “[...] a formação da cidadania, que implica a compreensão, por parte dos alunos, da realidade econômica, social e política, na qual estão inseridos, oferecendo condições que propiciem uma atuação transformadora” (SÃO PAULO, 1992, p. 9 *apud* TAKAGI, 2006 p. 10).

No início de 2000, atendendo as mudanças trazidas pela LDB (1996), foram divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que estabeleceram:

[...] novos parâmetros para a formação dos cidadãos [...] a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Propõe-se, no nível do ensino médio, a

formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (PCN, 2000, p. 05).

Para trabalhar esse objetivo, a proposta previa “a reorganização curricular em áreas de conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização” (PCN, 2000, p. 7). A formulação dos PCNEM iniciou-se pela proposta de reorganização curricular em 1997 e primeiramente foi apresentada ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Depois, tivemos o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para ensino médio em 1998.

Chama a atenção os novos conceitos abordados nesses documentos, baseados em competências e habilidades, bem como a vinculação às recomendações da Unesco, que estabelece quatro premissas para educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser. Além da divisão em quatro áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), estava prevista uma Base Nacional Comum na LDB⁵.

Apesar da divisão em áreas, os PCNEM traziam as diretrizes de cada disciplina que compõe o EM. Embora a disciplina tenha sido nomeada como Sociologia, os conceitos a serem trabalhados abordavam as Ciências Sociais, incluindo, portanto a Antropologia e a Ciência Política.

Tendo em vista que o conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social, logo permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social [...] o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através

⁵ “Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.” (LDB, 1996).

do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário (PCNEM, 2000, p. 37).

Dois eixos principais são enfatizados: a relação entre indivíduo e sociedade, permeada pela ação individual e sobre os processos sociais; e a dinâmica social “pautada em processos que envolvem [...] a manutenção da ordem ou, por outro lado, a mudança social” (PCNEM, 2000, p. 36).

Para atingir os objetivos propostos para a disciplina de Sociologia, os PCNEM definiram as competências e habilidades a serem trabalhadas:

Quadro 1. Competências e Habilidades para a disciplina de Sociologia – PCNEM.

Competência	Habilidades
Representação e comunicação	<ul style="list-style-type: none">- Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade.- Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais.
Investigação e compreensão	<ul style="list-style-type: none">- Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana.- Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa.- Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais.
Contextualização sociocultural	<ul style="list-style-type: none">- Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida- Construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena.

Fonte: PCNEM, 2000, p. 43.

Essas diretrizes possibilitavam certa autonomia ao professor, que podia adequar os conteúdos da maneira mais conveniente para preparar seu curso, uma vez que não especificavam o que cada disciplina deveria trabalhar. O texto já abordava as competências e habilidades, reforçadas com publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) em 1998⁶, que propunha a interdisciplinaridade, sugerindo que seus conteúdos poderiam ser diluídos em

⁶ Resolução CEB Nº 3, de 26 de Junho de 1998 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

outras disciplinas, o que contribuiu para reforçar o papel secundário da Sociologia e da Filosofia.⁷

Em 2002, foram publicados os PCN+, com algumas mudanças no texto publicado em 2000. A noção de competência foi aprofundada, limitando as possibilidades de organização dos cursos de acordo com o estilo de trabalho de cada professor. Esse documento trazia eixos temáticos (indivíduo e sociedade; cultura e sociedade; trabalho e sociedade e política e sociedade), com temas, subtemas e seus objetivos.

Em 2006, foram publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM), após “a realização de cinco Seminários Regionais e um Seminário Nacional sobre o currículo do ensino médio” e o debate e análise da proposta, realizada por representantes técnicos das Secretarias Estaduais de Educação, professores de vários estados e estudantes (OCNEM, 2006, p. 09). Apesar de trazer a divisão por áreas do conhecimento, cada disciplina tinha sua especificidade. Para a Sociologia, havia uma discussão sobre seus objetivos no EM e seus pressupostos metodológicos, apresentando três dimensões que poderiam ser trabalhadas: explicativa (teorias), discursiva (conceitos) e empírica (temas), garantindo maior liberdade para o professor elaborar sua proposta de trabalho.

No estado de São Paulo, uma nova proposta curricular foi apresentada em 2008. Essa proposta foi acompanhada por um material destinado aos estudantes e outro aos professores. Os materiais dos estudantes, intitulados “caderno do aluno”, eram apostilas bimestrais de todas as disciplinas⁸. Sem a participação de professores e estudantes para sua elaboração, essas apostilas foram criticadas, devido a sua elaboração precária e falta de revisão adequada, apresentando vários

⁷ “§ 2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: [...] b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

⁸ Posteriormente, essas apostilas foram distribuídas por semestre, porque a dinâmica de entregas não era eficiente. Muitas vezes, o material chegava no final do bimestre, inviabilizando seu uso.

erros conceituais, em diversas disciplinas⁹. Após as críticas, o governo fez apenas alguns ajustes e implementou sua utilização como Currículo Oficial de São Paulo, que prosseguiu até o final de 2018.

Os conteúdos de Sociologia seguiram o que fora estabelecido nos PCN+ (eixos temáticos, temas e subtemas). A liberdade do professor em organizar seu curso foi ficando cada vez mais restrita, principalmente, para disciplinas cobradas em avaliações externas como Saesp¹⁰. O material do docente (“caderno do professor”) parece ter sido elaborado para alguém que não sabe desenvolver um plano de curso ou lecionar, pois traz um receituário. Além dos conteúdos a serem trabalhados, estabelecem como o professor deve proceder durante a aula, o que perguntar, como organizar a sala etc. Por exemplo, no caderno do professor de Sociologia do 1º ano, volume 1:

Sugira aos alunos que escolham um lugar em que se sintam confortáveis para ir e que achem interessante conhecer. Não imponha um determinado lugar. Diga que você oferecerá apenas sugestões de lugares possíveis, mas que cabe a cada dupla, ou trio, escolher o lugar em que se sente melhor para fazer essa descrição (Caderno do professor, Sociologia, 2014-2017, p. 10).

Nossa hipótese para explicar essa formulação com instruções tão básicas se baseia na presença expressiva de professores temporários junto aos efetivos (concursados). Assim, esse material serviria para instruir aquele professor que às vezes não tem a formação específica para lecionar, é apenas bacharel ou, como professor eventual, ministra uma disciplina que não condiz com sua formação profissional¹¹. Outro motivo para esse tipo de elaboração possivelmente foi a

⁹ O material de geografia trazia o mapa da América com dois Paraguais e sem o Equador. Na apostila de história, havia a informação de que Cristóvão Colombo chegou na América em 1942. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,encontrados-mais-erros-em-apostilas-de-escolas-estaduais-de-sp,349717>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

¹⁰ “O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saesp) é aplicado [...] com a finalidade de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional”. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/saesp>>. Acesso em: 03 jul. 2019.

¹¹ Para mais, vide PEREIRA, Gislane dos Santos. *Relações de trabalho flexíveis nas escolas estaduais paulistas: professores interinos, extranumerários, temporários (1930-2015)*. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/254056>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

padronização de conteúdos cobrados em avaliações externas. Assim, as disciplinas têm o escopo de garantir que os índices sejam atingidos e a educação passa a ser organizada com esse objetivo, deixando para segundo plano uma educação crítica e libertadora, uma vez que, muitas vezes, o aluno é treinado apenas para fazer provas.

O material também foi criticado por não considerar os diferentes números de aulas atribuídas aos períodos diurno e noturno. Por exemplo, no 2º ano do EM, para o período noturno há apenas uma aula semanal de Sociologia, enquanto os alunos do diurno participam de duas aulas semanais. Contudo, o material a ser trabalhado é o mesmo para os dois períodos. Outra ressalva consiste na quantidade de conteúdos às vezes exagerada para as condições de trabalho oferecidas aos professores. As apostilas de Sociologia do 3º ano do EM, por exemplo, trazem muitos assuntos para serem debatidos, fazendo com que os temas sejam abordados de maneira superficial.

3. REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A NOVA RAZÃO DO MUNDO

Pouco mais de dez anos após sua inclusão, a disciplina de Sociologia sofreu um novo revés. No atual momento histórico, as disciplinas das Ciências Humanas encontram-se em risco devido às mudanças trazidas pela Reforma Educacional em curso. Não é novidade falar em reformas, elas apenas refletem as disputas dos grupos no poder. Muitos dos preceitos da atual reforma já estavam presentes em documentos anteriores. Ao analisarmos o PCNEM (2000), encontramos a noção de competências, a divisão por áreas de conhecimento e a Base Nacional Comum, prevista na LDB. Ocorre que, durante os anos de governo do Partido dos Trabalhadores, o ritmo dessas reformas diminuiu, voltando com toda voracidade após a queda da presidenta Dilma Rousseff, por meio de um golpe. Dentre as reformas em curso que já foram aprovadas estão: a Reforma do Ensino Médio (lei 13.415/2017), a Terceirização Irrestrita (lei 13.429/2017), a Reforma Trabalhista (lei 13.467/2017), o congelamento dos gastos públicos por 20 anos (Emenda

Constitucional 95/2016) e a Reforma da Previdência (Emenda Constitucional 103/2019).

Assim, a Reforma do EM se insere em um contexto de várias reformas, pois o Estado está passando por uma ofensiva executada por governantes que seguem o preceitos neoliberais. Dardot e Laval (2016) definem esse conceito como a *nova razão do mundo*, um sistema normativo que influencia todas as esferas da vida humana, produz novas regras, novas relações de sociabilidade e gera um universo de competição generalizada, em que assalariados entram em luta comercial uns com os outros. As relações sociais são permeadas pelas relações do mercado. O indivíduo passa a comportar-se como uma empresa. Os autores apontam também que essa racionalidade é global em dois sentidos: por atingir o mundo todo; e toda a dimensão da existência humana, estruturando a ação governamental e também a conduta dos governados (DARDOT; LAVAL, 2016).

Para os referidos autores, os preceitos desse processo tiveram início após a crise de 1929, mas perderam força com as guerras mundiais e o posterior desenvolvimento da economia com o keynesianismo, voltando a obter espaço na década de 1970 com a crise do estado de bem-estar-social. E a partir dali vem predominando no capitalismo hodierno.

O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida. O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 17).

Dardot e Laval (2016) demonstram que, no neoliberalismo, o Estado não se enfraqueceu, sendo um Estado forte com funções importantes nesse sistema. A esse respeito, citam Hayek, que afirma que “o neoliberalismo não somente não exclui, como pede a intervenção do governo.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 181).

Encontramos esse argumento ao analisarmos a forma de implementação das reformas pelos últimos governos, com o uso legítimo da força para reprimir atos contrários aos seus interesses, bem como ao atender aos anseios da elite para

aprová-las. Hoje, a lógica empresarial comanda as agendas do Estado, que age a favor do direito privado em detrimento do direito público. Para o indivíduo tornar-se empreendedor de si, o Estado deve servir de exemplo, pois este também é tido como uma empresa no neoliberalismo e deve estar sujeito às regras de concorrência. O “Estado-empresa” deve “funcionar de acordo com as regras empresariais”. O termo que expressa o papel do Estado no neoliberalismo é o de “governança”.¹²

[...] o Estado aparece como um elemento neutro, como operacionalizador, fiscalizador, legislador, como responsável pelos tribunais etc., como se não fosse uma organização de classe, mas como se fosse ‘público’, voltado aos interesses gerais [...]” (PACHUKANIS, 2017, p. 131).

A escola também sofre a influência dessa racionalidade, uma vez que o fundamento empresarial é levado ao espaço escolar, que continua prestando um serviço ao capital, formando estudantes adequados a essa nova lógica.

O neoliberalismo atual não vem transformar a escola bruscamente. Muito cedo, numerosos autores se dedicaram a definir e construir uma escola de acordo, em todos os pontos, com o espírito do capitalismo. A presente mutação é, na realidade, a atualização, em uma fase mais madura da sociedade de mercado, de uma tendência presente nas obras desde muito tempo (LAVAL, 2004, p. 8).

A noção de competências se insere nessa lógica. Ropé e Tanguy (1997) afirmam que essa noção está ligada a um saber prático e que tende a substituir a noção de conhecimento com um viés para a esfera do trabalho. A necessidade atual do capital é ter um trabalhador com iniciativa, autônomo, devendo “prescrever a si mesmo uma conduta eficaz, como se fosse ditada pelas exigências do seu próprio interior”, ou seja, espera-se que o trabalhador atual se auto discipline. É preciso “aprender a fazer”, necessita-se de novas “competências” para resolver problemas (LAVAL, 2004). O mundo neoliberal requer um trabalhador flexível, “[...] exige alto grau de escolaridade para os trabalhos dos mais simples, como reflexo da

¹² “A governança pressupõe, antes de mais nada, obediência às injunções dos organismos que representam os grandes interesses comerciais e financeiros; ela também permite, em função das relações de força internacionais e dos interesses geoestratégicos, o direito de ingerência de ONGs, forças armadas estrangeiras ou credores, em nome dos direitos humanos ou das minorias, ou então, de forma mais prosaica, da ‘liberdade de mercado’.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.276).

competitividade entre os próprios trabalhadores [...]” (LAVAL, 2004, p. 15), para uma oferta cada vez mais escassa de trabalho, com contratos cada vez mais precários tais como: uberização, contrato de zero hora, trabalho a voucher, contratos intermitentes etc. (CATINI, 2017). De acordo com Antunes (2018, p. 34), os empreendedores atuais são uma “mescla de burguês-de-si próprio e proletário-de-si-mesmo”.

Esse tipo de trabalhador exige uma escola flexível, que desenvolva capacidades de adaptação dos indivíduos.

Em uma sociedade [...] marcada pela instabilidade das posições, sejam elas familiar, profissionais, sociais ou familiares, o sistema educativo deveria preparar para situações de “incerteza” crescente [...] o ensino deve, doravante, dotar seus alunos de “competências de organização, de comunicação, de adaptabilidade, de trabalho em equipe e de resolução de problemas nos contextos de incerteza (CATINI, 2017, p. 30).

A educação transformou-se em um negócio rentável, principalmente, após a Organização Mundial do Comércio (OMC) mudar sua classificação de direito para serviço, podendo ser comercializada como quaisquer outras commodities, como por exemplo, as escolas charter¹³ nos EUA ou como Prouni no Brasil¹⁴.

A oportunidade da vez são as escolas de EM, pois a educação superior chegou ao seu limite. Por esse motivo, um grupo de empresários denominados, “Todos pela Educação”¹⁵ contribuiu para formulação e pressionou o poder público para aprovação da Reforma do EM, obtendo êxito, pois ela veio por meio de medida

¹³ As escolas por concessão, ou escolas charter, são escolas públicas que privatizam a gestão que é concedida a iniciativa privada. Nessas escolas, não há estabilidade para o trabalho do professor.

¹⁴ O Programa Universidade para Todos “previa quase total isenção tributária para todas as instituições de ensino superior privadas, [...] as ditas sem fins lucrativos (comunitárias, filantrópicas e confessionais) e as explicitamente mercantis (particulares)” (LEHER, 2010, p. 378).

¹⁵ Corporações que compõe o movimento “Todos pela Educação” – mantenedores: D. Pachcoal, Fundação Bradesco, Itaú Social, Telefônica/Vivo, Gerdau, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Suzano Papel e Celulose, Fundação Lemann, Instituto Pennsula, Instituto Natura, Gol, Instituto Votorantim; parceiros: ABC, DM9DDB, Globo, Editora Moderna, Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Friends, Fundação Victor Civita, McKinsey & Company, Instituto Paulo Montenegro, Futura, BID, Patri Políticas Públicas, Luzio Strategy group, Itaú Cultural, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Rodrigo Mendes, Fundação Roberto Marinho. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/quemesta-conosco/?tid_lang=1> Acesso em 31 de jul. de 2017.

provisória¹⁶, sem debate com a sociedade e foi imposta para beneficiar os interesses privados. Apesar da reforma atingir todos os estudantes do EM, a maioria deles está matriculada em escolas públicas (cerca de 82%), ou seja, essa reforma se destina aos futuros trabalhadores.

As principais mudanças implementadas são a ampliação da carga horária, que passará de 800 h em 200 dias letivos para 1.400 h progressivamente e a criação dos itinerários formativos, que se dividem em quatro áreas de conhecimento (Linguagem e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Formação Técnica) que, junto com a BNCC, irão compor a matriz curricular. Cerca de 60% da carga horária será parte comum a todos os alunos (BNCC) e 40% será de “livre” escolha do aluno. Outras mudanças consistem na permissão para contratação de profissionais com *notório saber*¹⁷ e a possibilidade de estágios no setor produtivo, integrando a carga horária do EM. Além disso, a organização do EM poderá ser em módulos, créditos, ensino à distância e com parcerias público-privadas, de modo que parte da carga horária poderá ser cumprida em outras instituições de ensino. Outro fator problemático é que, no itinerário de formação técnica, há o precedente na lei para o aluno cumprir parte de sua carga horária em empresas, o que pode favorecer a exploração da força de trabalho dos estudantes, que serão obrigados a cumprir essas horas de “vivência” na empresa para conclusão do EM.

Por conseguinte, além do controle imposto pelo tempo de estudo, este não será válido para emancipação do aluno, com conteúdos que lhe forneçam subsídios para o pensamento crítico e autônomo. Pelo contrário, a BNCC¹⁸ empobrece o

¹⁶ Medida Provisória nº 746, de 2016 transformada posteriormente na lei 13.415/2017. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

¹⁷ A possibilidade de contratar profissionais sem formação adequada, mesmo que especificamente no itinerário de formação técnica, contempla a noção de competências que privilegia o saber fazer em detrimento do conhecimento, atestado pelo diploma (LAVAL, 2004, p. 55).

¹⁸ Os grandes empresários apoiadores da reforma contribuíram para elaboração da BNCC e criaram o Movimento pela Base Nacional Comum, grupo com mais de 60 integrantes. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/omovimento/>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

currículo, deixando de lado a obrigatoriedade de disciplinas como: Artes, Sociologia, Filosofia e até mesmo Educação Física¹⁹, focando apenas em Português e Matemática que, somadas ao Inglês, passam a ser as únicas disciplinas que a norma estabelece como obrigatórias. Essa determinação reforça a escola dual, “em que os filhos dos trabalhadores serão privados de uma dimensão crucial da formação humana, sem a qual a imaginação e a sensibilidade estética, histórica, e o fazer criativo tornam-se rudimentares” (LEHER, 2016, p. 4). Em tese, os estudantes poderiam escolher, de acordo com suas preferências, os itinerários formativos, amplamente divulgados pelo governo por meio de propagandas. Essa escolha, porém, é ilusória. Primeiro porque a própria lei afirma que os itinerários serão oferecidos de acordo com os critérios da gestão, segundo pelo empobrecimento das disciplinas que serão ofertadas.

4 **AFINAL, A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA CONTINUA OU NÃO NO ENSINO MÉDIO?**

A BNCC não explicita os conteúdos a serem trabalhados. O enfoque recai sobre as competências e habilidades cognitivas e socioemocionais. E define:

competência [...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2018, p. 08).

São apresentadas dez competências gerais que devem organizar os currículos. No caso específico da Sociologia e das outras disciplinas das Ciências Humanas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia), são apresentadas seis competências específicas e diversas (Quadro 2).

¹⁹ A BNCC “incluirá obrigatoriamente *estudos e práticas* de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Ou seja, não deixa claro a inclusão dessas disciplinas no currículo, pois elas podem ser incluídas em outras disciplinas ou projetos.

Quadro 2. Competências Específicas para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (BNCC).

Competências	
1	Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2	Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3	Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4	Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5	Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6	Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: BNCC, 2018.

Tais competências constituem um retrocesso, quando comparadas aos conteúdos de cada disciplina do PCNEM. Essa forma de inclusão genérica do conteúdo, a ser tralhado em projetos, reflete a perseguição que as ciências humanas vêm sofrendo nos últimos anos, sendo tachadas de disciplinas “doutrinadoras”. Também não há uma especificação dos conteúdos nas novas DCNEM (2018), uma vez que a apresentação ocorre de forma geral.

Além disso, esses documentos (BNCC e DCNEM) são permeados pela racionalidade empresarial, empregando expressões como “empreendedorismo”, “resiliência”, “responsabilidade”, “flexibilidade”, “resolução de problemas”, “educação socioemocional” e “governança”. Expressões como “mundo do trabalho”, “qualificação para o trabalho”, “preparação para o trabalho”, “mercado de trabalho” e “dimensões do trabalho” repetem-se inúmeras vezes na DCNEM, enquanto “ensino superior” e “universidade” aparecem apenas uma vez e a palavra “vestibular” nem mesmo é citada. Tal vocabulário ilustra o caráter dessa reforma, que visa formar a futura classe trabalhadora, sem a possibilidade de escolha por

uma carreira acadêmica, por exemplo. A autonomia dos estudantes não passa de retórica, pois quando analisamos profundamente o documento, saindo de sua aparência atingindo sua essência, percebemos que seu objetivo é, na realidade, bem diferente do que é anunciado.

Cumprindo as orientações estabelecidas nas DCNEM (2018), foram publicadas no mesmo ano os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos²⁰, explicitando os quatro eixos estruturantes, bem como seus objetivos e habilidades: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, e empreendedorismo²¹.

Em São Paulo, foi elaborado o Guia de Transição para reorganizar os currículos. Nesse documento, são especificados os conteúdos de Sociologia, que não apresentam muitas diferenças em relação ao conteúdo já trabalhado no Currículo Oficial de São Paulo. O material, que vinha sendo empregado desde 2009, deixou de ser utilizados em 2019 e foi substituído por novos “cadernos do aluno”, que passaram a ser constituídos por uma única apostila bimestral para todas as disciplinas. Se antes a reclamação era sobre os conteúdos em excesso, agora o problema é o inverso. Foram selecionados e reformulados alguns dos conteúdos das antigas apostilas, contemplando apenas cerca de oito páginas por disciplina, exceto para Português e Matemática que apresentam o dobro de conteúdo. Trata-se, portanto, de um material insuficiente, que não contribui para uma aula de qualidade. Por outro lado, o professor tem mais liberdade para complementar sua aula com outros materiais.

Concomitante a essa reorganização curricular para se adequar às novas regulamentações, o governo estadual lançou em São Paulo o “Inova Educação”, que

²⁰ Portaria nº 1.432 (2018): Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos, conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199>. Acesso em: 30 mai. 2020.

²¹ “O parágrafo 2º do art. 12 das DCNEM estabelece, ainda, que os Itinerários Formativos organizam-se a partir de quatro eixos estruturantes”. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199>. Acesso em: 30 mai. 2020.

começou a ser implementado este ano. Conforme a Secretaria da Educação de São Paulo:

O Inova Educação tem como objetivo tornar a escola mais conectada com os sonhos e as ensino médio terão componentes de Projeto de Vida, Tecnologia e Eletivas. O tempo de aula será aumentado de 5h para 5h15min e o número de aulas diárias de 6 para 7, com alteração da duração das aulas de 50 para 45 minutos. Serão 5 novos tempos por semana, sendo 2 para projeto de vida, 2 para Eletivas e 1 para Tecnologia (www.educacao.sp.gov.br).

Assim como a BNCC e as DCNEM, as diretrizes do Inova Educação reafirmam as competências e os conceitos da racionalidade empresarial, citados acima, e apresentam as competências do século 21:

As competências para o século 21 englobam um conjunto variado de conhecimentos, habilidades e atitudes, incluindo habilidades de inovação e aprendizagem tais como criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas, comunicação e colaboração, conhecimentos e habilidades tecnológicos (programação, mídias digitais, etc.), habilidades de carreira e vida como flexibilidade, adaptabilidade, iniciativa, proatividade, autocontrole, gratidão, liderança e responsabilidade. Muitas dessas habilidades são socioemocionais e estão associadas a habilidades cognitivas. [...] estão relacionadas ao sucesso na vida e a uma inserção mais qualificada em um mercado de trabalho (www.educacao.sp.gov.br).

Apesar do governo de São Paulo não admitir que o Inova Educação é uma adequação à legislação, fica explícito que sua elaboração se deu para a adequação à lei 13.415/2017, que instituiu a Reforma do EM. Apesar de vigorar desde de 2017, esta não podia ser implementada, pois a BNCC referente ao EM não estava pronta, tendo sido aprovada apenas no final de 2018, quando a reforma educacional passou gradativamente a ser implementada. No cenário atual, devido à paralisação das aulas presenciais por causa de uma pandemia, não foi possível desenvolver uma análise mais detalhada de como está sendo sua aplicação.

Outra mudança trazida pela reforma consiste na ampliação da educação em tempo integral²². Contudo, nos guias sobre as disciplinas e projetos do Inova

²² Não com a preocupação de uma educação mais aprimorada, mas no intuito de manter os alunos por mais tempo na escola, longe das ruas, “a necessidade de deixar sob controle uma massa de jovens sem emprego” (CATINI, 2017, p. 35).

Educação, há uma diferenciação entre Escola em Tempo Integral e Programa de Ensino Integral, ou seja, como o governo não visa ampliar seus gastos com mais escolas ou contratar mais trabalhadores, a expansão da carga horária atenderá o mínimo exigido pela reforma. Entretanto, o ensino deve ser integral e não a escola. Para o governo esse problema poderia ser facilmente solucionado através de parcerias e pela educação a distância, permitidas pela nova normativa.

Analisando esses documentos, percebemos o quanto a nova razão do mundo impregna a escola com sua lógica empresarial e concorrencial. O aluno agora tem “autonomia” para escolher o currículo que mais lhe agrada e pode traçar o seu “Projeto de Vida” para se “aprofundar naquilo que mais se relaciona com seus talentos e suas vontades”. Em teoria, o projeto parece excelente, mas quando desvelamos o que está oculto nesse processo, percebemos que tudo não passa de retórica. A função da escola na sociedade neoliberal é formar futuros trabalhadores imbuídos do espírito empresarial, um indivíduo resiliente, que se adapta facilmente às mais diversas situações e está pronto para “aprender a fazer”. Assim, a educação está sendo organizada para formar minimamente a futura classe trabalhadora que, diferentemente do que afirmam, terá poucas chances de escolha. Será que as escolas terão como organizar várias opções de itinerários? Terão estrutura para oferecer uma educação voltada para tecnologia? E laboratórios, materiais para desenvolver a curiosidade intelectual? Os mesmos documentos apontam como solução a esses problemas as parcerias público-privadas, algo que beneficia os grupos de empresários que investiram para aprovação dessas mudanças. Contudo, não podemos afirmar que essa seja uma solução viável, que trará ensino de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disciplina de Sociologia sofre com suas idas e vindas ao currículo do ensino médio, permanecendo mais tempo como optativa do que obrigatória. Após dez anos de sua obrigatoriedade, mais uma vez ela sofre um revés. A BNCC traz uma

intensificação no uso do conceito de competências, quando comparada aos PCN, elaborados no final dos anos 1990. Na época, essa ideia ainda era novidade e, mesmo com seus preceitos, as disciplinas mantinham suas especificidades, com diretrizes objetivas para seus conteúdos. A Sociologia, assim como outras disciplinas, não tem um espaço específico na BNCC, pois seu conteúdo está diluído na área de Ciências Humanas.

Pela análise do processo histórico, averiguamos que as reformas são constantes e a mudança de sua intensidade ocorre dependendo das forças políticas no poder e seus interesses. O momento histórico que o país atravessa trouxe um retrocesso a todas as Ciências Humanas, bem como às instituições públicas e universidades, que passaram a ser acusadas de promoverem a “doutrinação”.

A nova ofensiva contra disciplina de Sociologia, bem como as Ciências Humanas, só reforça a necessidade de continuarmos lutando por sua permanência no ensino médio. Por meio de seu conteúdo, é possível estimular o estudante a desenvolver uma consciência crítica e, diferentemente de doutrinar, formar um pensamento autônomo, para que o aluno consiga discernir o que é mais importante para sua vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, R. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo, 2018.

CATINI, C. *Privatização da educação e gestão da barbárie – crítica da forma do direito*. Edições Lado Esquerdo, 2017.

DARDOT, P; LAVAL, C. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEHER, R. *Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu*. In: Os anos de Lula – Contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

LEHER, R. Uma etapa crucial da contrarreforma. *Le Monde Diplomatique Brasil*, ed. 112, nov. 2016. Disponível em: <http://diplomatique.org.br/uma-etapa-crucial-da-contrarreforma/>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

MORAES, A. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

PACHUKANIS, E. *A teoria geral do direito e o marxismo e ensaios escolhidos (1921-1929)*. São Paulo: Sunderman, 2017.

SÃO PAULO. *Guia de transição – Área de Ciências Humanas*. São Paulo Faz Escola, 2019.

SÃO PAULO. *Material de apoio ao Currículo do estado de São Paulo. Caderno do professor. Sociologia*. São Paulo, 2014-2017.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio)*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/acompanhamento-da-frequencia-escolar/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais + (ensino médio)*. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/acompanhamento-da-frequencia-escolar/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-0007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em: 02 jul. 2019.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2020.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais do Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-f&Itemid=30192>. Acesso em: 28 jan. 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf > Acesso em: 20 mai. 2019.

PEREIRA, Gislaine dos Santos. *Relações de trabalho flexíveis nas escolas estaduais paulistas: professores interinos, extranumerários, temporários (1930-2015)*. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/254056>>. Acesso em: 30 mai. 2020.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (orgs.). *Saberes e competências: O uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

TAKAGI, T. *Propostas Curriculares Oficiais do estado de São Paulo*. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/download/422/356>> Acesso em: 20 jun. 2019.

Recebido em: 30 mai. 2020.

Aceito em: 16 jun. 2020.

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

PEREIRA, Gislane dos Santos. BNCC e o futuro da sociologia no ensino médio: uma análise comparativa. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, Rio de Janeiro, v.4, n. 1, p.11-32, 2020.



RESENHA

ITINERÁRIOS REFLEXIVOS SOBRE AS HUMANIDADES NO CHÃO DA ESCOLA

José Ricardo Marques Braga¹

BODART, Cristiano das Neves (Org.). *O ensino de Humanidades nas escolas: Sociologia, Filosofia, História e Geografia*. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.

Possibilitar uma reflexão séria e profícua sobre os saberes oriundos daquilo que o campo científico convencionou denominar Humanidades, apontando a atualidade e as possibilidades das disciplinas que compõem esse diverso campo temático nas instituições escolares, bem como fundamentar a importância desses conhecimentos no cotidiano de milhões de jovens brasileiros é o que faz a obra organizada pelo professor Dr. Cristiano das Neves Bodart, intitulada “O ensino de Humanidades nas escolas”. Nela, podemos observar, através de sólidos diálogos teóricos, como Sociologia, Filosofia, História e Geografia, enquanto saberes específicos de dada área do conhecimento, representam não apenas uma forma de apreensão do mundo social legitimada pela ciência, mas também e, sobretudo, uma ação política de resistência.

¹ Mestre e doutorando em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pesquisador do Grupo Gênero, Corpo e Sexualidade (GCS), cadastrado no diretório dos grupos de pesquisa do CNPq. *E-mail:* ricardo_sociologia@hotmail.com

Antes de iniciarmos a discussão dos textos que compõem a coletânea, faz-se necessário ressaltar a centralidade do debate do ensino de Humanidades no contexto brasileiro em tempo de “caça às bruxas” dos conhecimentos – e dos educadores – provenientes dessas áreas. Basta lembrarmos, para ficarmos num exemplo só, do movimento “Escola Sem Partido”, que centra-se nas acusações que os professores, principalmente os das Humanidades, estariam produzindo e difundindo ideologias, desprovidas de caráter científico e descoladas absolutamente de uma suposta realidade. É um momento de avanço de uma onda neoconservadora que procura, através da arena da educação, pautar um projeto de sociedade ainda mais desigual e excludente, contrapondo-se às poucas conquistas que determinados segmentos sociais obtiveram nos últimos anos.

Além disso, tais disciplinas, se um dia serviram às elites nacionais como capital cultural e, conseqüentemente, produtoras de distinção social, servindo, portanto, aos seus interesses de manutenção do status quo, hoje elas representam uma atividade perigosa para essas camadas. Isso acontece à medida que seus conhecimentos potencialmente funcionam como fontes de revelação dos mecanismos do jogo social, onde as Ciências Humanas, como todo saber científico, devem lançar luz sobre os problemas sociais de sua época. Dessa forma, as Humanidades põem em xeque, com seu arcabouço teórico-metodológico, estruturas consolidadas e naturalizadas, construindo possibilidades de um pensamento crítico e reflexivo capaz de implodir a matéria-prima produtora do mundo social em que habitamos.

O primeiro capítulo, escrito por Cristiano das Neves Bodart, traz como mote principal a identificação e a análise das pesquisas daquilo que o autor chama de “subcampo da Sociologia Escolar” e como este fenômeno está relacionado à atividade docente da Sociologia. Como todo campo científico, a Sociologia no seu percurso de institucionalização e consolidação, elegeu historicamente certas temáticas, abordagens e paradigmas, relegando outras a um plano secundário. As discussões sobre ensino da disciplina ou Sociologia Escolar foram por muitos anos

esquecidas nesse campo acadêmico, muito em decorrência da intermitência da Sociologia nos currículos da educação brasileira. Outro fator que pode explicar essa ausência de pesquisa sobre o tema é a forte dedicação das Ciências Sociais ao bacharelado, dando à docência no ensino médio e os aspectos inerentes a ela um lugar periférico. A argumentação segue indicando a pouca preocupação no campo sociológico acerca do ensino da disciplina, como a baixa produção de dissertações e teses nos programas de pós-graduação, as poucas linhas de pesquisa desses programas que interseccionem Sociologia, educação e ensino, poucos grupos de pesquisa no diretório do CNPq, poucos eventos especializados, bem como dossiês e coletâneas, situação que vem se modificando de 2008 em diante.

O autor aponta que, após 2008 – ano em que a Lei Federal nº 11.684/2008, sanciona a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia no ensino médio – inicia-se um processo de aceleração da produção de conhecimentos nesse subcampo e um maior investimento dos cientistas sociais na seara do ensino, com maior reconhecimento acadêmico da Sociologia Escolar. Exemplo disso é a criação de um GT (2005) e um Comitê de Ensino na Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), criado durante a gestão 2011/2013, a criação da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), o Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), dentre outras iniciativas a nível municipal, estadual e nacional. Mais recentemente, destaco a criação do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio), aprovado pela CAPES em junho de 2016, e deverá, a médio prazo, colaborar na consolidação desse campo de pesquisa, através do maior número de pesquisas a nível de pós-graduação strictu sensu. Na última década, observamos, dessa forma, o interesse dos cientistas sociais pelo ensino de Sociologia, voltando-se para a reflexão sobre a formação de professores, a história do ensino de Sociologia, currículo e recursos metodológicos, como o livro didático, além dos demais temas estudados pelos pesquisadores da área.

Interessa ao autor, ainda, analisar como o subcampo Ensino de Sociologia –

Bodart não o considera como “campo”, na acepção bourdieusiana – dialoga com a agenda de pesquisas e afinidades da Sociologia e da Educação, quais suas intersecções e suas disputas, como esse subcampo é recepcionado nessas áreas e quais as implicações disso no seu desenvolvimento.

Bodart finaliza a discussão sobre a agenda de pesquisa sociológica sobre o ensino de Sociologia/Sociologia Escolar afirmando que a qualidade do ensino dessa disciplina está diretamente vinculada ao maior desenvolvimento da pesquisa acerca desse fenômeno, uma vez que a consolidação da investigação sociológica nesse campo alavanca o nível da formação docente à medida que o educador, enquanto cientista social, é capaz de refletir sobre sua própria prática docente, tomando-a como objeto de estudo.

O segundo capítulo, cujo título é “O conhecimento sociológico como subsídio à escrita da redação do ENEM”, de Radamés Rogério e Luan Oliveira, tem como ponto nevrálgico a reflexão acerca da utilização do arcabouço teórico da Sociologia e seus potenciais usos no processo de escrita da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Embora o exame tenha sido criado em 1998 como indicador de qualidade da educação brasileira, apenas na década de 2010 observamos o vertiginoso crescimento da importância dessa prova, com uma nova configuração nos saberes exigidos e com uma nova missão: a de funcionar como porta de entrada nas instituições de educação superior.

A questão posta pelos autores é pensar como os aspectos abordados pelas redações do ENEM, a partir de 2009, apesar de não terem uma natureza exclusivamente sociológica – destaca-se aqui a transdisciplinaridade, uma das diretrizes do ENEM – demandam fundamentos teóricos das Ciências Sociais para serem pensados de forma séria, profunda e comprometida com o entendimento da realidade, bem como trazer em seu bojo uma proposta interventiva para os problemas colocados nesta prova. Além da capacidade linguística, importante na avaliação do exame, é necessário que o candidato apresente uma habilidade argumentativa na construção de um raciocínio que embase uma tese que sirva de

ITINERÁRIOS REFLEXIVOS SOBRE AS HUMANIDADES ... | José Ricardo Marques Braga

reflexão para o fenômeno abordado, sinalizando na escrita da redação uma boa capacidade de leitura da realidade socioeconômica, política e cultural, somada ao apontamento de resolutividade dos desafios postos.

Nesse sentido, os autores empreendem uma análise rápida acerca da redação dos anos de 2016 a 2018, indicando como a Sociologia pode funcionar como lente de entendimento do mundo social. Por exemplo, em 2016, em que o exame pedia a reflexão sobre o problema da intolerância religiosa no país, as Ciências Sociais são úteis à medida que conceitos e ideias clássicas dessas áreas podem ser acionadas, como a discussão acerca de religião, alteridade e identidade, questões exaustivamente trabalhadas desde os clássicos aos contemporâneos. Em 2017, quando a prova exigia do candidato um esforço reflexivo sobre os desafios da educação de surdos, as Ciências Sociais são convidadas a discutirem o sistema educacional, as desigualdades postas dentro desse sistema, a formação de educadores e o mercado de trabalho como forma de criar um diagnóstico da situação e ajudar a pensar possíveis caminhos pros dilemas enfrentados por essa população no que se refere ao acesso à educação no Brasil. Em 2018, por fim, quando o exame solicita debruçar-se sobre a problemática do consumo manipulado por meio de dados da internet, o arcabouço teórico das Ciências Sociais poderiam auxiliar, através dos conceitos fartamente debatidos de ideologia e mercadoria, no empreendimento dessa discussão. Assim, conclui-se que, embora essa prova demande conhecimentos transdisciplinares, a Sociologia apresenta-se como componente fundamental para uma satisfatória escrita da redação ao proporcionar o candidato um amplo leque de possibilidades teóricas e conceituais para elaboração de uma leitura crítico-reflexiva da realidade.

O capítulo três, de Tomás Menk, “Qual a função da Filosofia no ensino médio? Pensando as bases e princípios do ensino de Filosofia”, busca identificar a especificidade do ensino escolar de Filosofia dentre as outras Humanidades, apontando para reflexões diversas e heterogêneas no campo de conhecimento filosófico que podem auxiliar na busca pela singularidade da Filosofia no currículo

do ensino médio. Existe uma forte dificuldade entre os filósofos em definir o seu campo de conhecimento, esse fato se reflete no ensino da disciplina no nível médio, uma vez que ainda constitui-se um desafio demarcar as fronteiras próprias dos saberes filosóficos e sua importância nessa etapa da educação.

O autor aponta quatro dimensões que são sinalizadas como as principais linhas de contribuição do ensino de filosofia escolar. A primeira, amparada em Kant, é a fabricação do pensamento crítico, do ensinar a pensar, o que conduz o estudante à liberdade. A educação possui papel fundamental nessa premissa, pois é a partir dela que o jovem pode adquirir autonomia intelectual e capacidade de articular os conhecimentos com a vida cotidiana. No entanto, para o autor, esse princípio não satisfaz uma peculiaridade da Filosofia, haja vista que outras Humanidades também cumprem essa tarefa. A segunda perspectiva, paralela à primeira e ancorada em Adorno, é a construção da emancipação do estudante da filosofia, que se daria não apenas a partir da educação formal, mas de uma educação crítica, engajada e consciente, capaz de evitar pensamentos autoritários e o advento de outros contextos como os de Auschwitz – referência do próprio Adorno. Para Menk, essa perspectiva também não é encontrada unicamente na filosofia, não sendo capaz de definir a especificidade de seu escopo. A terceira abordagem possui inclinação deleuziana e propaga que a função da disciplina seria a criação de conceitos criados tendo como fundamento a experiência e a subjetividade. Dessa forma, não se trata de repetir conceitos já aludidos, mas instrumentalizar os estudantes e os inspirarem a elaborar suas próprias concepções teóricas acerca da ética, razão, liberdade etc. Nesse sentido, os autores apontam uma dificuldade para esse exercício que é o ensino historicista da disciplina, que impede um diálogo mais próximo com a realidade das juventudes escolares – problema compartilhado com a Sociologia.

Segundo Menk, a especificidade do conhecimento filosófico escolar está na problematização filosófica dos valores, presentes universalmente na humanidade em todos os tempos, ajudando a construir caminhos importantes de indagação –

importante premissa do ensino de humanidades. Posto isso, levanta o problema da transposição didática, ou seja, como converter o conhecimento acumulado pela Filosofia num saber escolar palatável ao público juvenil do ensino médio. Importante é, nesse sentido, colaborar para que as juventudes escolares possam se aproximar do foco do ensino da Filosofia. A solução, conforme prossegue, reside na transformação de questões filosóficas clássicas em questões próximas da cultura escolar, fabricada e experimentada pelos jovens nas suas vidas, buscando aproximar os aspectos cotidianos caros a essa população ao escrutínio filosófico, fazendo com que os estudantes possam refletir sobre sua vida a partir do instrumental teórico e conceitual da disciplina.

No quarto capítulo, escrito por Andréa Araújo da Silva, cujo título é “A BNCC e o ensino de História para os anos iniciais do ensino fundamental”, observamos uma rica discussão sobre quais seriam os papéis da disciplina História no currículo da educação básica, em especial, nos primeiros anos do nível fundamental e os impactos trazidos pela BNCC, documento de 2017, na atividade docente dessa área. É trazido ainda a discussão do desenvolvimento e das alterações realizadas neste documento, que sofrem modificações significativas no seu decurso. A autora traz uma visão crítica sobre como a criação da Base Nacional Comum Curricular promoveu transformações nas maneiras de pensar e operacionalizar o ensino de História, rompendo, segundo sua concepção, o papel da disciplina nesse período escolar, qual seja o de construir uma consciência histórica e, conseqüentemente, uma visão crítica dos processos constitutivos do mundo social. Se esse componente curricular, assim como outros, deve andar de mãos dadas com os conhecimentos teóricos e conceituais acumulados ao longo do tempo, a BNCC quebra esse paradigma ao propor uma nova configuração do currículo, que traz conteúdos deslocados do campo científico da disciplina, afastando os conhecimentos históricos e desprivilegiando uma leitura crítica.

Para a autora, isso decorre, entre outros fatores, pela forte vinculação desse documento com organismos internacionais, como a OCDE, o que provoca reflexos

até nas terminologias usadas na escrita da proposta. Além disso, há também forte influência de setores empresariais, o que faz com que os paradigmas educacionais propostos ganhem ares de instrumentalização técnica, esvaziando conteúdos e práticas disciplinares imprescindíveis à criação de uma consciência histórica. O professor aparece como mero executor desse aporte delineado de forma a despolitizar e descontextualizar os conteúdos, uma vez que não se encontram fundamentados num referencial científico claro.

Esses problemas se agravam quando tratamos dos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que a BNCC formata um programa curricular que desconsidera plenamente os conhecimentos conceituais e teóricos do campo histórico em detrimento do uso de questões que não ultrapassam o senso comum. A ausência de rigor científico na manipulação dos conteúdos faz com que o trabalho pedagógico não seja capaz de cumprir as funções a que deveriam se destinar o ensino dessa disciplina nesse nível da educação.

O capítulo seguinte, de autoria de Alexsandra dos Santos, Roseane Amorim e Anderson Menezes, aborda o ensino de História no nível fundamental, os livros didáticos dessa etapa de ensino e a presença (ou não) dos povos indígenas nesse material. Se essa população faz parte da História brasileira, tendo direta contribuição na constituição de nossa sociedade, por que esses povos são esquecidos ou pouco visibilizados no material didático que pretende dar conta da nossa História? Ademais, salienta-se que o debate sobre os povos indígenas cumpre uma necessária tarefa da educação para o século XXI: educar para a diferença.

Documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, em fins dos anos 1990, demarcam como durante a educação fundamental os estudantes devem ter contato com os povos indígenas e possam construir a compreensão do que representou e como esses sujeitos compõem nossa história, cultura e nação. Embora essa premissa figure em tais diretrizes, os autores afirmam que essa discussão ainda é incipiente, sintetizada e descolada da realidade, quando é feita,

isso por que os livros didáticos e outros materiais ainda não apresentam, em sua imensa maioria, espaço destinado ao debate indígena.

Questão importante para os autores é o tipo de abordagem realizada nesses livros a partir das imagens vinculadas dos povos indígenas. Segundo a análise empreendida nos livros, afirmam que essas acabam distorcendo ou reduzindo a experiência dessa população, cristalizando uma visão estereotipada desses povos, que se resume numa perspectiva dicotômica entre o bom ou o mau selvagem – o que vem paulatinamente se modificando nos últimos anos. Interessante também perceber como há via, de regra, questionamentos sobre a identidade indígena quando se incorpora novos e distintos elementos culturais. Se os índios ocupam lugar marginal nesse material, os indígenas do Nordeste são ainda mais ofuscados, devido ao apagamento da sua presença e da sua história com o processo colonizador europeu que dizimou os povos pré-originários que habitavam essa região. A abordagem realizada nos materiais investigados levam os autores a afirmarem também que os modelos de vida indígena foram congelados no tempo, reafirmando o imaginário social que delinea o índio como selvagem, habitante das florestas e longe da experiência urbana vivida pelos brancos, assim, não constrói uma imagem mais próxima da vivência contemporânea desses povos, como o estudo dos “índios urbanos” (ver, por exemplo, o caso do índio Juruna).

Para concluir, os autores conclamam que os historiadores possam se debruçar de forma mais sistemática e profunda na temática indígena, partindo do pressuposto que entender a nossa história e a nossa sociedade passa pelo entendimento da relação dos povos originários com o nosso território e a nossa cultura.

O último capítulo da obra, escrito por Mariana Raggi e Edna Vilar, “Criança e metrópole: diálogos (im)possíveis”, empreende uma análise acerca da relação entre crianças e espaço urbano e o uso deste como locus pedagógico para esses indivíduos, sendo a escola fundamental na construção e mediação da aprendizagem infantil a partir da metrópole. As autoras acompanham o fluxo histórico trazendo

ITINERÁRIOS REFLEXIVOS SOBRE AS HUMANIDADES ... | José Ricardo Marques Braga

os usos do espaço citadino ao longo do tempo, demarcando o advento da industrialização como ruptura de uma concepção de cidade como lugar de possibilidades múltiplas de vivências, de consumo irrestrito por parte de seus habitantes. Com o processo de industrialização, a cidade passa a possuir forte conotação econômica, em que o trânsito e apropriação desse espaço passa a ser mediado pelo aspecto financeiro, impossibilitando, por exemplo, a utilização das cidades por parte de alguns sujeitos, como as crianças. Com o tempo, as crianças foram afastadas das ruas, que passam a ser entendidas como lugar de passagem e passa a existir uma gestão privativa e limitadora do espaço público, sendo a metrópole o arquétipo dessa nova morfologia desenhada pela aceleração do trabalho industrial.

Essa insularização acarreta no confinamento das crianças no espaço privado, “insulando-as em ilhas” provocando a impossibilidade de contatos e trocas, por conseguinte, leituras e compreensões do espaço urbano, impondo uma visão limitada e acrítica da cidade. Ademais, provoca também o enfraquecimento da construção da cidadania, pois esta só se faz na relação com a cidade e o espaço/vida pública. Nesse cenário, faz-se urgente a escola tomar para si o papel de criar novas pedagogias que transformem as cidades em espaços educativos, tecendo caminhos que promovam a retomada das ruas como lugar possível para as crianças e, conseqüentemente, fazer da urbe uma alternativa pedagógica, o que exigiria da própria escola pensar em novas configurações organizativas do fazer docente. As autoras convidam a escola a pensarem como espaços para além de seus muros podem se tornar ricos e frutíferos para a promoção de um processo formativo, como as ruas, que devem servir para a elaboração de uma compreensão crítica e ativa da realidade. Cabe pensar também na importância, do ponto de vista político, da circulação das crianças pela cidade, que pode fortalecer a equação cidade/cidadão.

A obra aqui exposta mostra-se como de fundamental importância no atual momento sociopolítico em que nos encontramos, dado as suas frutíferas e pertinentes reflexões sobre a operacionalização das Ciências Humanas no chão da

escola, cada um a seu modo, sinalizando para aspectos – reflexivos e operacionais – tão caros ao fazer docente dos professores de Humanidades. É necessário destacar a atualidade das questões propostas pelos autores e autoras que nos servem de fio condutor para pensar o cotidiano dos educadores no nosso país, em especial no que diz respeito aos saberes da Sociologia, da Filosofia, da História e da Geografia. É imprescindível que possamos continuar promovendo discussões sobre os nossos saberes-fazer no contexto educacional, com vistas a proporcionar o aperfeiçoamento do ensino desses conhecimentos que tanto podem auxiliar em projetos de educação e, por conseguinte, de sociedade, que valorize princípios mais democráticos, plurais, igualitários e livres.

Recebido em: 05 mai. 2020

Aceito em: 12 jun. 2020

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO:

BRAGA, José Ricardo. Itinerários reflexivos das Humanidades no chão da escola. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais - CABECS*, Rio de Janeiro, v.4, n. 1, p.163-173, 2020.



RESENHA

SOCIOLOGIA ESCOLAR: contribuições à prática docente

Celeste Mmende

BODART, Cristiano das Neves. (Org.). *Sociologia Escolar: ensino, discussões e experiências*. Porto Alegre: Cirkula, 2018.

O livro que aqui resenhamos foi organizado por Cristiano das Neves Bodart, doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP) e professor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), onde atua no Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS/UFAL) e na formação inicial e continuada de professores de Sociologia. Bodart é criador e editor do *blog* Café com Sociologia e de outros projetos homônimos. Atualmente, ocupa a vice-presidência da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) e vem se dedicando às pesquisas sobre o ensino de Sociologia, tendo nos últimos anos publicado diversos artigos e organizado vários livros sobre o tema.

A obra busca colaborar com o aperfeiçoamento do ensino da Sociologia Escolar e com a compreensão de seus sentidos, bem como com o compartilhamento de experiências docentes, indicações de usos de recursos didáticos e discussões em torno dessa disciplina. O lançamento da obra deu-se no Congresso Nacional da ABECS, no ano de 2018, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

O livro é composto por seis capítulos que estão organizados em duas partes. A primeira traz reflexões sobre o ensino de Sociologia e a segunda apresenta experiências e recursos didáticos para essa disciplina.

O primeiro capítulo, intitulado “O ensino de Sociologia no ensino médio integrado: limites, desafios e possibilidades para a busca de uma escola unitária”, de Joel Júnior Cavalcante e Rafael Egidio Leal e Silva, traz a experiência do ensino de Sociologia no ensino médio integrado do Instituto Federal do Paraná, discutindo as possibilidades, limitações e os desafios de ensinar Sociologia nesse âmbito de ensino. A partir de uma explanação em torno das experiências dos Institutos Federais e da estruturação da educação técnica no Brasil, os autores buscam realizar algumas aproximações e/ou distanciamentos com a Escola Unitária, como concebida por Antônio Gramsci, para então discutir o papel da Sociologia no universo dos alunos.

Conforme os autores, cabe ao professor conceber que a maioria dos estudantes pertence às classes trabalhadoras. Essa geração, resultante de uma amálgama de novos arranjos sociais, compõe o quadro de estudantes de Sociologia. Urge o reconhecimento acompanhado da prática da empatia para ensinar os alunos a pensar sociologicamente os problemas de nosso tempo, mergulhando-os em suas narrativas, subjetividades e explicações de mundo e ouvindo-os! É nesse sentido que Brunet et al. (2017, p. 38) afirmam que:

[...] o ensino da Sociologia deve procurar articular bem os elementos presentes nas teorias sociológicas e a realidade social do aluno. É importante atentar para o contexto de vida do aluno e a forma como os conteúdos serão abordados, bem como, inserir e aproximar esse contexto no trabalho em sala de aula.

Quanto à presença da Sociologia no ensino médio integral, será importante esclarecer ao aluno a importância da disciplina para a sua área profissional. Por isso, é importante frisar para o estudante que ele será um agente produtivo dentro de uma sociedade de classes, datada e com condicionantes externos que influenciaram sua atuação e seu lugar, até mesmo no espaço produtivo que pleiteia.

Essa é a explicação que se espera do professor de Sociologia. Por outro lado, fazer o aluno entender que a disciplina serve para capacitá-lo como cidadão ativo, crítico, que intervém nos espaços em disputa, na sua comunidade, em seu país, inclusive no processo produtivo, fabril que está submetido. É preciso que a Sociologia consolide seu espaço no ensino técnico profissional. Só assim, gradualmente, ampliará sua legitimidade.

O trajeto da Sociologia é ainda desafiador, mas certamente numa escola para trabalhadores e com um projeto de emancipação social, aos moldes da escola unitária proposta por Gramsci e problematizada pelos autores, a Sociologia ocupa um lugar privilegiado, uma vez que a leitura histórica e sociológica dos sujeitos oprimidos no mundo capitalista é fundamental para despertar sua consciência de classe.

O segundo capítulo, cujo título é “A Ciência Política na escola básica: uma breve reflexão acerca de seus conteúdos e habilidades no ensino médio”, é de autoria de Alexander Magalhães. O texto começa discutindo a presença das Ciências Políticas no ensino de Sociologia Escolar, trazendo a reflexão de algumas questões e temas trabalhados pelas Ciências Políticas no Brasil que já são objeto da Sociologia ensinada na escola básica. O ponto central para o entendimento dos objetivos do texto está na contextualização das licenciaturas em Ciências Sociais e como a Ciência Política está inserida na formação de professores do ensino médio no Brasil.

A tendência de configuração epistemológica da Sociologia Escolar enquanto campo composto por saberes da Sociologia, da Antropologia e das Ciências Políticas tem sido reforçada nos últimos anos. Um marco importante foi, segundo o autor, a promulgação de Parâmetro Curriculares Nacionais, nos quais se previa nas Ciências Humanas e suas Tecnologias que fossem ensinados conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Ciências Políticas. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio, também segundo o autor, ao tratar da disciplina de Sociologia, contemplavam também o ensino de Antropologia e de Ciência Política,

reproduzindo a tradição do que se convencionou chamar no Brasil de “Ciências Sociais”.

Examinando a forma como alguns conteúdos considerados tradicionais no campo da Ciência Política são trabalhados no ensino médio, inserido na Sociologia, o autor destacou três temas principais: “cidadania”, “democracia” e “Estado”, temas que observou com forte presença nos livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2015, e nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), no período de 2009-2016. Assim, destacou o caráter didático de como a Ciência Política está inserida na disciplina de Sociologia e como se configura no ensino médio. De modo geral, os livros abordam os temas “democracia”, “Estado” e “cidadania” de forma contextualizada. Dentre os livros, o autor verificou algumas abordagens mais acadêmicas, outras mais didáticas; algumas mais tradicionais com relação à organização temática-conceitual, outras mais inovadoras.

Quanto ao Enem, ao longo de 16 provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias, com um total de 720 itens diferentes, o autor identificou que 50 itens abordaram os temas “cidadania”, “democracia” e “Estado” pelo olhar da Ciência Política, representando 7% dos dois itens de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Com isso, o autor demonstra que há lugar cativo dos conhecimentos de Ciências Políticas nas orientações curriculares, nos livros didáticos e nas provas do Enem, revelando, mesmo que timidamente, o crescente movimento de consolidação da Sociologia no panorama geral do ensino médio brasileiro, ao qual a Ciência Política está vinculada.

O terceiro capítulo dá início à segunda parte do livro. É de autoria de Marcelo da Silva Araújo e o título é “Laboratório de Humanidade como espaço de interdisciplinaridade e formação crítica no ensino médio”. O laboratório foi institucionalizado em 2015, através de uma portaria de criação do Laboratório de Humanidades (LabHum). Desde então, ele se propõe a ser um ambiente de produção de conhecimento que está para além da sala de aula. Esse espaço efetua o diálogo entre as disciplinas de Ciências Humanas, que são interligadas entre si.

Nesse capítulo encontra-se uma discussão em torno do uso de laboratório enquanto espaço interdisciplinar de produção didático-pedagógica, bem como uma exposição da experiência do LabHum.

No *campus* Niterói do Colégio Pedro II, a superação de dificuldades didático-pedagógicas é buscada a partir da integração de experiências nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. O LabHum cria um espaço onde se procura intensivamente concretizar a interdisciplinaridade dos conteúdos escolares, prevista pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Os debates que nele se encerram, portanto, aproximam demandas pertencentes ao currículo daqueles que se impõem pela atualidade e pela realidade e/ou necessidade apresentadas no *campus* ou no entorno da escola, cidade.

Vale frisar que a prática de pesquisa é fundamental para a realização dos objetivos do ensino de Sociologia, já que coloca os estudantes em contato com uma prática profissional do campo das Ciências Humanas, ao mesmo tempo em que envolve a construção de um olhar sociológico por meio da análise metódica dos fenômenos sociais (SOARES, 2017).

Os laboratórios escolares e o LabHum, em particular, possibilitam aos jovens educandos o enfrentamento crítico dos desafios oriundos do contexto atual, contribuindo em sua preparação para a vida em sociedade. Enfatizando esse detalhe fundamental para o ensino de Ciências Sociais, esses espaços permitem que o estudante possa compreender a sociedade como produto da ação humana. Os laboratórios possibilitam ao estudante aprender, na prática, a fazer pesquisa: coletando, selecionando, sistematizando e analisando dados e informações, de modo a ter acesso aos instrumentos teóricos e metodológicos que lhe permita entender a realidade de um ponto de vista crítico e em toda sua complexidade; e é isso que demonstra Araújo. Para o autor do capítulo, as Ciências Humanas e Sociais, e em particular a Sociologia, contribuem significativamente para a formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento críticos dos estudantes,

vistos como produtores de conhecimento e como agentes capazes de continuar sempre aprendendo.

O quarto capítulo tem como título “Quando os *podcasts* tornam-se recursos didáticos de Sociologia para aproximar *habitus* de alunos e professores”, de autoria de Cristiano das Neves Bodart, organizador do livro, e Roniel Sampaio-Silva. Nele os autores descrevem uma metodologia de ensino-aprendizagem para a disciplina de Sociologia, a qual foi aplicada no Instituto Federal e que deu rendimento satisfatório. É uma metodologia que surgiu com o propósito de reencantar os estudantes, partindo do que podia motivá-los, tendo por base a Sociologia culturalista de Bourdieu, mais especificamente o seu conceito de *habitus*. Nesse sentido, o texto corrobora para uma reflexão em torno da necessidade de um ensino mais próximo dos alunos, bem como mais atrativo, assim como destaca a possibilidade de uso da tecnologia *podcast* como recurso didático para as aulas de Sociologia do ensino médio.

De acordo com autores, os resultados da utilização da ferramenta “Podcast Café com Sociologia” foram significativamente positivos. Os alunos se apresentaram mais motivados a assistirem as aulas, melhorando a relação aluno-professor. Notou-se, ainda, ao fim do bimestre, melhorias significativas no rendimento escolar na disciplina de Sociologia, assim como maior interesse nas aulas presenciais. Observou-se que muitos alunos passaram a buscar outros *podcasts* com outras abordagens temáticas e disciplinares.

Como a disciplina de Sociologia tem um caráter extremamente dialógico, configurado através de debates e confrontos de pontos de vista, o exercício didático ficou, segundo os autores, mais eficiente e os conteúdos ficaram, aos olhos dos alunos, mais interessantes. Aproximar o currículo escolar e a prática de ensino-aprendizado do *habitus* dos alunos parece ser um caminho frutífero tanto aos alunos quanto ao professor; e o *podcast* se mostrou uma ferramenta de aproximação bastante eficiente. Pelo fato de o *podcast* ser uma tecnologia relativamente recente, ele ainda não foi devidamente explorado como instrumento

pedagógico pelos professores. Explorar esse potencial constitui um grande desafio para a educação no Brasil. É possível utilizar esse instrumento para potencializar o aprendizado, propiciando excelentes resultados na motivação e aprendizado dos alunos.

O quinto capítulo, “Sociologia em vídeo: estratégias metodológicas na produção do conhecimento”, é de autoria de Thiago de Jesus Esteves, Fabio Costa Peixoto e Kissila Neves Soares. Os autores apresentam o resultado de um projeto de pesquisa voltado ao uso de novas metodologias do ensino de Sociologia, isto é, ao uso de vídeo na sala de aula. Nele discutem sobre a produção de conhecimento discente, a mediação através das novas tecnologias e a imaginação sociológica. Para além disso, fizeram uma avaliação discente, na qual, em geral, são avaliadas as competências e as habilidades esperadas que os estudantes tenham desenvolvido em um determinado período de tempo.

A mediação através das novas tecnologias e a imaginação sociológica se conectaram ao projeto “Sociologia em vídeo” em sua proposta prioritária. Para além de uma avaliação discente, os autores apresentam uma estratégia para a produção de conhecimento através da produção de vídeos que aguçou nos alunos a “imaginação sociológica” enfatizada por Wright Mills (2009), gerando uma satisfação muito grande e a ratificação de seu sentimento de pertencimento a um projeto maior, o do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – *campus* Muriaé.

Como destacou Ramos (2015, p. 15),

Com uso dessas tecnologias estudantes possam aprender a pesquisar e analisar informações adquiridas com os aparelhos que trazem para a aula e assim o ensino se tornará mais interessante a eles, pois os meios tecnológicos mudam a rotina dos mesmos.

Percebe-se que os métodos das práticas de ensino propostos no quarto e quinto capítulo são reforçados por Ramos (2015) como mecanismos para cativar os alunos nas aulas de Sociologia, já que estes instrumentos fazem parte da rotina diária dos alunos.

Já o sexto e último capítulo tem como título “Não é normal CP2: redes sociais e reivindicações estudantis no Colégio Pedro II”, de autoria da Valéria Lopes Peçanha. Nele a autora abordou as recentes críticas feitas pelo movimento estudantil do Colégio Pedro II a essa tradicional instituição escolar, tendo como objeto de análise *posts* publicados por estudantes na página de Facebook “Não é Normal, CP2”.

Para a autora, as críticas realizadas por estudantes do Colégio Pedro II à instituição no espaço virtual pela página “Não é Normal, CP2” originam-se de tensões presentes no cotidiano escolar, que se encontram naturalizadas, silenciadas ou pouco presentes nas instâncias decisórias da comunidade escolar. Desnaturalização de opressões cotidianas, capacidade de reflexão sobre suas próprias experiências dos problemas sociais e superação da experiência individual para a construção de demandas coletivas são alguns dos efeitos da ação estudantil analisada no capítulo.

No caso do Colégio Pedro II, a participação política estudantil nas redes sociais tem se caracterizado como uma insurgência contra poderes percebidos como autoritários e, portanto, contrários aos sentidos democráticos da instituição. Nessa experiência coletiva, constroem-se pontos de vista comuns de estranhamento da educação, no que tange ao seu caráter hierárquico, violento e silenciador. Os estudantes possuem um papel ativo nesse processo, construindo novas ferramentas de comunicação e formas de organização do movimento estudantil, recriando a dimensão da participação política da juventude na instituição escolar. Reforçam-se, assim, os vínculos institucionais e o pertencimento.

Para a autora, é possível trabalhar com reivindicações estudantis e com discurso crítico à educação produzida por estudantes. Sob um olhar sociológico, as reivindicações estudantis, ao invés de serem silenciadas, podem abrir novos diálogos e produzir conhecimentos sobre os desafios do campo educacional.

Em síntese, a obra suscita aspectos que evidenciam a importância da Sociologia Escolar, traz boas experiências docentes, além de apresentar aos leitores

excelentes recursos didáticos que podem, em alguma medida, serem replicadas em vários contextos escolares.

REFERÊNCIAS

BRUNET, et al. *O que se espera do professor de sociologia: questões sobre a formação e desafios da prática docente*. 2017. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/5721-16280-1-PB%20(6).pdf. Acesso em 10 de março de 2020.

RAMOS, Márcio Roberto Vieira. *O uso de tecnologia em sala de aula*. 2012. Revista-Eletrônica: LEPSE-PIBID de Ciência Sociais-UEL.

SOARES, David Gonçalves. *A pesquisa como ferramenta de ensino em sociologia*. UERJ/Rio de Janeiro. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/13133-54484-1-PB%20(2).pdf. Acesso em 10 de março de 2020.

Recebido em: 23 mar. 2020.
Aceito em: 20 jun. 2020.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO:

MMENDE, Celeste Foab. *Sociologia Escolar: ensino, discussões e experiências*. Porto Alegre: Cirkula, 2018. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, Rio de Janeiro, v.4, n. 1, p. 174-182, 2020.



RESENHA

O ENSINO DA SOCIOLOGIA NO BRASIL: debates, pesquisas e perspectivas no contexto do ENESEB 2017

Andréa Ana do Nascimento¹

Dados da obra

CARUSO, Haydée & SANTOS, Mário Bispo dos. (Org.). *Rumos da Sociologia na educação básica: ENESEB 2017, reformas, resistências e experiências de ensino*. Porto Alegre: Editora Cirkula, 2019.

O livro abarca os Grupos de Trabalho do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica realizado no ano de 2017. O ENESEB ocorre com frequência bianual no contexto da Sociedade Brasileira de Sociologia.

Por tratar-se de uma coletânea de artigos, os textos apresentam de forma compacta, o resultado da reflexão realizada sobre o Ensino de Sociologia na educação básica, levando em consideração as conquistas e derrotas dessa disciplina nos últimos anos. São várias as possibilidades de investigar e analisar esse tema que vão desde uma revisão histórica da participação da Sociologia na educação básica passando por questões que envolvem a formação de professores até a formação política dos alunos de ensino médio. As análises podem discutir a

¹ Doutora em Sociologia em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente da Escola Nacional de Serviços Penais.

relevância do ensino de Sociologia de distintas maneiras: nas licenciaturas e nas escolas através do PIBID, nas discussões sobre inclusão social, e ainda na utilização das novas tecnologias de informação.

Para facilitar a leitura, a obra foi dividida em quatro sessões num belo trabalho coletivo envolvendo trinta e quatro autores. A primeira delas é formada por três conferências que abordam circunstâncias passadas e presentes sobre a educação e o ensino da Sociologia no Brasil, a segunda sessão apresenta uma síntese dos debates realizados nos grupos de trabalho, a terceira sessão expõe experiências biográficas de professores de Sociologia na forma de rodas de conversa. Finalmente a quarta sessão é composta por uma relação das apresentações realizadas no V ENESEB e uma breve biografia de cada um dos autores.

Dando continuidade a resenha, passo a apresentação de cada um dos artigos, seguindo a divisão das três primeiras sessões.

1ª Sessão: Conjuntura e Ensino de Sociologia: desafios e possibilidades para o futuro da Sociologia na educação básica

No texto “Os ciclos dos nossos patrimônios intelectuais, educacionais e pedagógicos: o que temos e o que está sob ameaça? Ileizi Fiorelli Silva traz um diálogo entre a autora e duas grandes figuras da educação brasileira – Darcy Ribeiro e Paulo Freire. Ao longo de uma conversa imaginária, a autora faz uma revisão das lutas, dificuldades e conquistas enfrentadas para ampliação do acesso à educação e também da inserção e manutenção da Sociologia na educação básica.

Por tratar-se da transcrição de uma conferência, o texto transmitiu um panorama histórico da educação brasileira muito bem construído, numa linguagem acessível e atual. Além disso, a autora nos estimula a não desistir das lutas educacionais.

O segundo texto da primeira sessão “Reflexões sobre a Sociologia na educação básica em tempos de retrocesso” da autora Danyelle Nilin Gonçalves, apresenta de forma bem direta os avanços e retrocessos do Ensino de Sociologia na educação básica brasileira. Ela também aponta para as fragilidades das conquistas educacionais num contexto de incerteza em que a Sociologia e outras Ciências Sociais são acusadas de promover doutrinação política e ideológica, através do fortalecimento do movimento “escola sem partido” que promove a denúncia e perseguição de educadores, retrocessos na seleção dos livros didáticos e em debates sobre as políticas de cotas e de acesso ao ensino superior.

O terceiro artigo dessa sessão intitulado “Neoliberalismo, (contra)reformas e educação” da autora Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, debate o conjunto de contrarreformas promovidos pela política neoliberal iniciada no governo Temer e que segue seu curso no governo atual com a precarização do trabalho docente. A retomada de um pensamento ultraconservador, associada a um desmonte neoliberal da educação com fins de mercantilização, ameaçam a manutenção da educação pública.

2ª Sessão: Grupos de Trabalho: balanços e perspectivas

Nessa sessão a maioria dos autores optou por apresentar um balanço das atividades realizadas em cada grupo de trabalho e um resumo dos trabalhos apresentados no ENESEB 2017.

O primeiro artigo é dos autores Rafael Moreira do Carmo e Marco Aurélio Pedrosa de Melo, “Um balanço do debate sobre a atualidade do trabalho docente no Ensino de Sociologia”. O texto apresenta um levantamento das condições de trabalho do professor de Sociologia no seio das escolas públicas. Para isso, os autores fazem um levantamento do Ensino de Sociologia entre os anos de 2008 e 2018, evidenciando o fortalecimento da disciplina no contexto escolar e sua influência na estruturação dessa categoria profissional. O grupo de trabalho levou

em consideração três elementos para distribuição de sua análise sobre o trabalho docente no ensino de Sociologia: a atualidade, a organização e seus aspectos pedagógicos. As pesquisas apresentadas nesse grupo de trabalho se mostraram frutíferas em retratar a prática docente de Sociologia em aspectos como didática e currículo. O grupo de trabalho também relacionou o trabalho docente com a atualidade, onde a educação, e por conseguinte, a docência vêm sendo instrumentalizadas com um discurso empresarial.

O segundo texto dessa sessão chama-se “Percepções, representações e situações de violências no ambiente escolar e seu entorno social” das autoras Haydée Caruso e Nalayne Mendonça Pinto. O artigo tem dois objetivos: o primeiro é fazer um resumo dos trabalhos apresentados no GT “Percepções, representações e situações de violências no ambiente escolar e seu entorno social”, realizado no V ENESEB. O segundo objetivo é fazer uma análise teórico-metodológica, articulando os diversos estudos apresentados. Para tanto, as autoras percorrem um caminho entre o debate sobre o conceito de bullying e seu reconhecimento normativo no Brasil, até a resposta militar apresentada em alguns estados a questão da “falta de autoridade dos professores” e “indisciplina dos alunos”. As autoras concluem o texto apontando elementos que devem ser melhor investigados tais como: o estigma associado a jovens estudantes de camadas populares, negros e de escolas públicas, a noção de “aluno problema”, a incorporação de elementos externos para resolução de conflitos que ocorrem no ambiente escolar, como acionar o conselho tutelar ou a polícia militar. Ademais, a falta de diálogo no ambiente escolar e as intimidações sofridas por estudantes estão presentes como aspectos da vida escolar que devem ser mais estudados.

O terceiro texto “Pensar as culturas juvenis para ensinar Sociologia” de Isaurora C. Martins de Freitas e Irapuan Peixoto Lima Filho, faz uma revisão do GT Culturas juvenis na escola. Os autores indicam a importância do protagonismo dos jovens na sua formação escolar. O texto ao apresentar as pesquisas envolvidas, faz uma reflexão sobre como fazer com que os jovens se interessem pelas aulas de

Sociologia e que até utilizem esse conhecimento no seu cotidiano, aproximando a disciplina da vida juvenil, rompendo a barreira do vocabulário e da abstração de seus conceitos.

Lígia Wilhelms Eras e Fernanda Feijó, apresentam sua reflexão no quarto texto “O universo digital no espaço das metodologias de ensino de Ciências Sociais/Sociologia na educação básica: experiências, lacunas e perspectivas.” O texto é fruto do GT “Os professores de Ciências Sociais/Sociologia no mundo digital: as metodologias de ensino em Ciências Sociais na Educação Básica”. As conversas se pautaram na utilização das TIC’s² no universo escolar, buscando identificar sua funcionalidade no ensino de Ciências Sociais. Por tratar-se de uma novidade, as autoras perceberam muitas incongruências teórico-metodológicas nos trabalhos apresentados, mas que foram resolvidas no debate. O artigo aponta que as TIC’s são um recurso didático precioso quando bem mediado pelo professor. Todavia, ainda há uma escassez estrutural que permita utilizar de forma mais ampla esse recurso no ensino básico. Dessa forma, os professores que desejam utiliza-las tem que ser criativos em manejar os recursos existentes, por exemplo os smartphones dos alunos.

No artigo “As modalidades diferenciadas de ensino e a Sociologia: muitos diálogos urgentes a se estabelecer para o fazer sociológico na educação básica”, Rogéria Martins e Luiz Fernandes de Oliveira, apresentam os resultados do GT “Ensino de Sociologia nas Modalidades Diferenciadas de Ensino”, que analisa o “fazer sociológico” em contextos de educação indígena, quilombola, educação de jovens e adultos, dentre outras. O texto apresenta o resultado das pesquisas nessa temática associado a uma reflexão crítica do lugar da educação dos “socialmente diferenciados” no atual contexto brasileiro.

Os autores Cristiano das Neves Bodart, Marcelo Cigales e Antonio Alberto Brunetta apresentam suas considerações sobre o GT “História do Ensino de Sociologia no Brasil”. O artigo “A pesquisa sobre a história do Ensino de Sociologia

² Tecnologias de Informação e Comunicação

no Brasil, aponta os avanços e retrocessos no Ensino de Sociologia. Os autores fazem um balanço dos trabalhos apresentados demarcando três pontos: a história da Sociologia como uma agenda nacional e regional; um olhar sobre a história da Sociologia voltado para escola e o fato de que a história do ensino da Sociologia precisa dialogar com outras disciplinas. Os autores indicam que há um número significativo de estudos sobre a história do ensino da Sociologia, e ainda que essa história é construída através da ação de vários agentes com narrativas distintas. Lamentavelmente, o tom conservador adotado nos últimos anos ameaça a ampliação da disciplina no país.

“O livro didático de Ciências Sociais: contribuições e disputas na construção do campo de ensino de Ciências Sociais”, escrito por Débora Cristina Goulart e Diogo Tourino de Sousa, apresenta várias considerações sobre a produção e utilização dos livros didáticos de Ciências Sociais no Brasil. Os autores não fazem uma apresentação de cada um dos trabalhos apresentados. A opção foi fazer um levantamento da formação, região e área de ensino dos autores que participaram do GT “O livro didático de Ciências Sociais: avanços e desafios”.

Amurabi Oliveira e Leandro Raizer, no texto “Formação de Professores de Ciências Sociais”, trazem uma reflexão panorâmica sobre os trabalhos apresentados no GT de mesmo título do artigo. Segundo os autores, o tema do GT inicialmente era um debate periférico, mas que nos últimos anos ganhou espaço após a reintrodução da Sociologia como disciplina obrigatória no currículo escolar e a criação de um mestrado profissional. O GT sintetizou vários pontos de debate que vão desde a reforma dos currículos das licenciaturas, passando pelo diagnóstico dos estágios supervisionados e o perfil dos egressos até a relevância do PIBID e de outros projetos de extensão para qualificação da formação dos professores de Sociologia.

No artigo “O PIBID e a formação docente em Ciências Sociais: permanência das possibilidades frente as novas diretrizes do programa”, as autoras Marili Peres Junqueira e Rosângela Duarte Pimenta, apresentam o resultado do GT “PIBID e

a formação docente em ciências sociais: limites e possibilidades”. O artigo rememora o percurso do PIBID e seu desenvolvimento, ao mesmo tempo que reflete sobre a trajetória do GT, passando por um resumo dos trabalhos apresentados em 2017. As reflexões apontam que o PIBID foi um divisor de águas na formação docente, principalmente pela aproximação que promove entre o formando e o “chão” da escola, criando laços mais fortes entre os futuros professores e os alunos da educação básica.

Alexandre Jeronimo Correia Lima, Manoel Moreira de Sousa Neto, Simone Meucci e Tabata Larissa Soldan, autores do artigo “Teorias e métodos para pesquisas sobre Ensino de Sociologia, relatam a primeira edição do seu grupo de trabalho. Segundo os autores, os trabalhos apresentados podem ser divididos em eixos temáticos: currículo e Ensino de Sociologia; percursos teóricos das pesquisas nas escolas; ferramentas metodológicas de pesquisa na área da Sociologia da Educação e trabalho docente. Os autores apontam que há muito o que ser debatido sobre os sujeitos e objetos tanto das pesquisas quanto das práticas pedagógicas do Ensino de Sociologia.

“Ensino de política no ensino médio? Conteúdos, metodologias e recursos didáticos na disciplina de Sociologia”, é o texto escrito por Renata Schlumberger Schevisbiski e André Rocha Santos, fruto das reflexões realizadas no GT “Os conhecimentos de política na disciplina de Sociologia no Ensino Médio: conteúdos, metodologias e recursos didáticos”. Algumas perguntas conduziram a proposta do GT: Qual o papel dos conhecimentos de política na escola brasileira? Como esse conteúdo deve ser abordado no currículo escolar? Em que momento deve ser oferecido? Com quais conceitos, temas ou teorias? Os autores empreendem uma síntese dos trabalhos apresentados e concluem que a Sociologia é uma disciplina com uma dimensão política muito forte e que abre possibilidade para o pensamento alternativo e para mudança da realidade social.

Seção 3: Rodas de conversa: memórias e narrativas autobiográficas de professores de Sociologia

A seção é composta por dois relatos biográficos de professores de Sociologia. O primeiro deles intitulado “Ser docente e formar docentes: reflexões sobre uma prática”, apresenta a trajetória da professora Bruna Lucila dos Anjos. O segundo texto “A formação identitária do professor de Sociologia: caminhos e descaminhos que levam os sujeitos de estudantes ao exercício da docência” que retrata as experiências do professor Marcos Antônio Silva.

Recebido em: 30 mar. 2020

Aceito em: 20 jun. 2020.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO:

NASCIMENTO, Andréa Ana do. O ENSINO DA SOCIOLOGIA NO BRASIL: debates, pesquisas e perspectivas no contexto do ENESEB 2017. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, Rio de Janeiro, v.4, n. 1, p.183-190, 2020.



ENTREVISTA

“Sou reconhecida como a professora da Sociologia em movimento”: entrevista realizada com M. Olga de Lima Caracas

“ I am recognized as a teacher of Sociology on the move”:
interview with M. Olga de Lima Caracas

Brena Kécia Andrade de Oliveira¹
Joana Elisa Röwer²



Síntese biográfica

Ao investigar o ensino de Sociologia no Maciço de Baturité/CE, composto por 13 municípios e 25 escolas de Ensino Médio, conhecemos a professora Maria Olga de Lima Caracas, nascida em 05/09/1959 e formada em Sociologia. A docente ministra a disciplina em escolas pertencentes à região desde 1999, constituindo-se como uma referência educacional nesse espaço geográfico. Registramos que a professora

¹Mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). *E-mail*: brenakeciaa@gmail.com

²Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). *E-mail*: joanarower@unilab.edu.br

possui uma postura de atenção às especificidades e demandas das juventudes e das comunidades escolares, o que contribui para a construção do sentido da Sociologia escolar através da centralidade do contexto e da vida dos sujeitos escolares.

Maria Olga de Lima Caracas é professora de Sociologia no Ensino Médio. Atua há 21 anos em escolas situadas na Região do Maciço de Batutité/CE. Possui bacharelado em Sociologia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e licenciatura em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Integra associações e movimentos sociais, com desempenho de ações políticas/educacionais significativas nos contextos em que esteve e está inserida.

Brena Kécia Andrade de Oliveira: Qual foi a motivação para se graduar em Sociologia?

Maria Olga de Lima Caracas: Acho que devo iniciar falando um pouco sobre minhas crenças, aquilo que chamamos de sentimento de pertencimento (crença subjetiva). Cresci sob a orientação de duas matriarcas. Divido aqui o início da construção de minha identidade ou formação humana.

Minha mãe era proprietária de um restaurante na praia de Iracema, que, aos poucos, foi se tornando referência da intelectualidade/boêmia. O “Cirandinha”, por muito tempo, foi “território neutro” frequentado pelos protagonistas da velha política cearense (os coronéis Virgílio Távora, César Cals e Adalto Bezerra, entre outros). Contam os frequentadores do referido restaurante que lá era espaço de grandes decisões políticas. Eu, à medida que crescia, me dava conta de quem era cada um daqueles personagens, reconhecendo suas intervenções, práticas coronelistas e, assim, aprendia sobre o cenário político da capital/Estado. Os boêmios/intelectuais fumadores da “erva maldita” também eram frequentadores de nosso espaço. Eram jovens que falavam da guerrilha do Araguaia, do MR8, do Sendeiro Luminoso (depois entendi que se referiam aos movimentos revolucionários). Comentavam de um país comunista que tinha dois homens que expulsaram os norte-americanos de uma pequena ilha na América Central, bem

como de um partido de trabalhadores que surgia para se contrapor à velha oligarquia política. O Cirandinha durou 37 anos e foi considerado patrimônio afetivo da cidade, porém a especulação imobiliária e os governantes da época nos feriram/atingiram de morte, desapropriando-nos do imóvel. Estudei semi-interna por 12 anos em uma escola cujo diretor era “padre e sociólogo”.

Então, depois da descrição das experiências que incorporaram em mim formas de perceber o mundo (visão de mundo) e que refletem hoje a realidade de minhas vivências individuais, passo a explicar o meu processo inicial de socialização, meu modo de ser (capital incorporado/Bourdieu).

Prestei vestibular no final de dezembro de 1978/1979, na Universidade Federal do Ceará (UFC) - Psicologia, na Universidade Estadual do Ceará (UECE) - Serviço Social e na Universidade de Fortaleza (UNIFOR) - Terapia Ocupacional. Passei nas três IES, no entanto, fui surpreendida com uma passagem para a Inglaterra, onde cursaria inglês durante todo o ano de 1979. Esse fato me fez optar pela universidade particular, pois nela eu poderia pagar e trancar a matrícula. Em 1980, retornei à UNIFOR, no curso de Terapia Ocupacional, entendendo que esse curso/profissão seria útil, pois reabilitaria pessoas. Contudo, quando me deparei com as cadeiras de Química, Biologia e uma grade curricular sem nenhuma correlação com tudo o que me fazia pulsar, a decepção foi grande. Mais uma vez, o universo conspirou a meu favor. No Diretório do Centro Acadêmico (DCA), eu tinha amigos queridos do Colégio Juventus (onde fui semi-interna). Então, 100% do diretório era constituído por jovens do curso de humanas ou ativistas políticos das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e partidos ditos de oposição/esquerda. O DCA organizou uma greve geral na UNIFOR que paralisou a universidade por quase um mês e meio, sob o amplo apoio de Dom Aloísio Lorscheider. Quando a primeira convocatória aconteceu, me reencontrei. Saímos em comissão, fiquei no apoio dos que fizeram greve de fome e que ficaram fora da universidade, em um local mais central e de acesso livre à imprensa e aos apoiadores: a catedral, com permissão do Arcebispo. Descobri que seria bacharel em Ciências Sociais, Socióloga. No comitê da fome estavam dois grandes amigos do colégio Juventus;

entrei no DCA depois de grande rejeição, dada a condição financeira de minha família. Uma mulher (minha mãe) semi-analfabeta-empREENDEDORA que melhorou de vida e deu aos filhos condições que nunca pôde, sem poder sonhar com o acesso a uma educação escolar. Meu avô a proibiu de aprender a ler, pois mulher letrada “servia só para escrever carta pra macho”. Minha vó, escondida dele, pagou aulas para Dona Zezé, minha mãe. Eu os afrontava, porque tinha um carro, e os que andavam de ônibus me taxavam de “riquinha-basal”. Eu fugia totalmente dos padrões estéticos dos hippies (imagem dos revolucionários da época), não estudava dependendo de crédito educativo, era mulher e morava nas dunas. Não me dei por rogada e me tornei parte daqueles que “queriam mudar o mundo”. Em 1982, ingressei no Partido dos Trabalhadores (PT) e fiquei na base, aprendendo, militando, mobilizando. Na ocasião, fui fazer estágio no Programa de Assistência às Favelas da Região Metropolitana de Fortaleza (PROAFA), hoje denominada de Secretaria de Assistência Social (SAS) do Estado.

Joana Elisa Röwer: Quando e como foi sua inserção como professora de Sociologia nas escolas do Maciço de Baturité?

Maria Olga de Lima Caracas: Foi no 2ª semestre de 1999. Vim morar de vez em Aracoiaba em 2000, quando engravidei. Iniciei a docência no 2º semestre de 1999, época em que percebi a necessidade de cursar a licenciatura caso desejasse seguir como professora de Sociologia. Matriculei-me na UECE em um curso denominado de “esquema” do Núcleo de Educação Continuada e a Distância (NECAD), destinado aos bacharéis que desejavam lecionar (complementação). Na época em que aqui cheguei, quem fosse da área de Ciências Humanas (História/Geografia/Sociologia e Filosofia) poderia/deveria complementar a carga horária lecionando outras disciplinas da área. Eu passei por todas elas. A dificuldade de lecionar Sociologia em uma única escola regular foi muito grande, tendo em vista que para termos 20/horas/semanais precisávamos passar por 13 turmas (nossa disciplina era de 50min/aula). Se a escola não tivesse esse número

de salas, torna-se-ia necessária uma complementaridade com outra(s) disciplina(s) da área, ou não, caso o gestor entendesse diferente. Essa situação nos pôs em situação de desgaste físico e emocional. Treze salas na escola (A), como sobreviver com 100h/s? Saímos em busca de outra escola que nos "abrigasse". Ter 200 horas era condição *sine qua non* (indispensável) para receber a gratificação do vale alimentação.

Brena Kécia Andrade de Oliveira: Quais as experiências marcantes na trajetória profissional?

Maria Olga de Lima Caracas: *Sou reconhecida como a professora da Sociologia em movimento.* Desse modo, promovo:

*Anualmente colóquios temáticos na escola, cujos protagonistas são os alunos, mas sempre convido um “palestrante” para assistir o colóquio e depois fazer suas considerações. Os colóquios são de duas formas: com os alunos da escola onde estou lotada e/ou com alunos de outra(s) escola(s).

*Viagens formativas realizadas anualmente para o polo do Sertão central de Quixadá: visitas às IES, como Unicatólica, IFCE, CISNE, UECE e UFC.

*Excursão histórica/cultural: exposições no Centro Dragão do Mar e no Planetário, Seara da Ciência (UFC), Museu Histórico do Ceará, Museu de Fotografia, Museu do Pescador em Mucuripe e no Oceano Atlântico.

*Parcerias com as IES-Unilab, com a professora Violeta Holanda (Unilab).

*Parcerias com o IFCE-Campus Baturité, com o Professor Raimundo Eudes de Souza Bandeira (diretor do campus em 2017).

*Projeto de Reaproveitamento de Alimentos com as escolas Almir Pinto e Ceja-Baturité.

Além disso, oriento projetos anualmente, tais como:

*Projetos de gênero (iniciados em 2013), através dos quais tentamos criar ouvintes e platéia para a instituição de uma política pública social contra violência feminina (com centro de referência-apoio jurídico-psicológico e cursos/capacitações direcionados à aquisição de emprego e renda).

*Mama África, o Berço da Humanidade (2008) – representamos a Escola Almir Pinto na Etapa Estadual - Ciências Humanas.

*Desconstrução das práticas culturais de violência contra a mulher (2013): Escola Almir Pinto na Etapa Estadual - Ciências Humanas.

*As dificuldades das famílias no Processo de Doação de Órgãos (2015).

*Desafios de uma Política Pública no Cotidiano Feminino de Aracoiaba (2017), na Escola Almir Pinto.

*Projeto Câncer de Mama: com o propósito de conscientizar e informar sobre as consequências e formas de tratamento e prevenção (2017).

*Desenvolvimento Sustentável: reaproveitamento de alimentos como oportunidade de Ação Social (2017), no Centro de Educação de Jovens e Adultos - Ceja Donaninha Arruda, em Baturité.

*Políticas Públicas para as mulheres: implementação e enfrentamento da violência no município de Aracoiaba (2018), na Escola Almir Pinto.

*Reflexões sobre Relacionamentos Abusivos na Educação de Jovens e Adultos - Ceja Donaninha Arruda, em Baturité (2018).

*Projeto Doe Maciço: a importância da doação de sangue, órgãos e medula óssea (2019), realizado na escola Almir Pinto em Aracoiaba, com recebimento de honraria do Hemoce sobre a relevância do projeto.

Também foram realizadas ações referentes à violência doméstica, tais como:

*Apresentação do nosso projeto “A desconstrução das práticas culturais de violência contra a Mulher”, na Câmara de Vereadores em Aracoiaba, com a entrega de 800 assinaturas/abaixo-assinado ao presidente da Câmara, na época Ant^a Cláudio Pinheiro.

*Parceria com o Núcleo de Políticas de Gênero e Sexualidade, através da professora Violeta Holanda (Unilab). Fomos com alunas da escola à Unilab e trouxemos até a Escola Almir Pinto a Dra Violeta Holanda, que palestrou sobre violência feminina.

*Visita das alunas ao Instituto Maria da Penha, em Fortaleza/CE. Realizamos colóquios sobre:

*Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006)

*Maioridade Penal (ECA - Lei nº 8.069/90), com a presença dos conselheiros tutelares e Ministério Público – MP de Aracoiaba.

*Terceirização com a presença da representante da Crede 08, Professora e Advogada M^a da Paz.

*Feminicídio (Lei nº 13.104/2015), na Escola Almir Pinto. O evento contou com presença da Dra. Violeta Holanda e do ex-aluno da Escola Almir Pinto, que cursava o 8^a semestre do curso de Direito, Yago Nascimento.

*Júri Simulado: montagem de peças sobre absolvição *versus* acusação, em relação às seguintes temáticas: uso da água, feminicídio, trabalho em condições análogas à escravidão.

Ressalto ainda:

*Três campanhas de doação de sangue em parceria com a Hemoce e a Escola Almir Pinto.

*Realização de projeto: As dificuldades das Famílias no Processo de doação de Órgãos, que rendeu uma premiação pela Fiocruz, no ano de 2016.

*Participação na mobilização, divulgação e instalação da unidade de coleta de bolsas de sangue na Escola de Ensino Médio Almir Pinto/Aracoiaba, através do Hemoce, em 2017

*Realização do projeto Doe Maciço: a importância da doação de sangue, órgãos e medula óssea (2019). O projeto foi premiado na área de Ciências Humanas, sendo o 3º colocado na fase regional do Ceará Científico.

Joana Elisa Röwer: Houve desafios associados à profissão?

Maria Olga de Lima Caracas: Houve, há e sempre existirá, se não fosse assim, não seria educação. Vou pontuar:

I - Problemas de lotação, por motivos de que não obedeço os pactos medíocres que me impõem. Revido, discuto, debato. Não uso o meu nível/certificação para favorecer uma pessoa que não é graduada. Quando meu contrato chegou numa determinada escola, pediram que eu assinasse e o fiz sem ler, devido à pressão de ter que retornar e a verba sair ainda no mês. Quando o dinheiro chegou, eu tinha 200 horas! Entreguei ao gestor o valor de 150 horas que não era meu e sim de alguém que não era formado, porém me colocaram com as 200 horas no contrato via SEDUC - CREDE 8, sendo que verbalmente aceitei as 50 horas.

II - No ano de 2000, eu estava grávida de cinco meses e, ao retornar à escola em busca de lotação, já sabendo da falta de respeito e das atitudes que me sujeitaram a passar pelos desejos do gestor escolar, exigi minha carga horária normal de 100 horas. Fui rejeitada na escola, porque estava grávida, apesar de minha classificação no concurso público para professores temporários ter sido em 1ª lugar. Nessa época, o prefeito me contratou como técnica para ser diretora pedagógica da Secretaria de Educação de Aracoiaba, cargo que prontamente aceitei. No processo dessa nova experiência e mãe há oito meses, minha filha foi acometida por um sério problema de má formação de intestino. Quando tentei voltar para a escola que prestei concurso, desejava por ocupar a vaga do cargo de

professor de Sociologia, deparei-me com impedimentos por parte do gestor. Fui aceita em outra escola da região. Durante sete anos, período de duração de uma dada gestão municipal e escolar que atuava em total parceria/conivência, fui abertamente considerada “*persona non grata*” para assumir qualquer cargo na área da Educação no município. A ingerência, autoridade e poder de quem comandava o município e a escola do Ensino Médio me “atacaram” em vários espaços de atuação profissional, tais como: ministrar aulas nas escolas locais, ser indicada nos cursos com vagas para tutora e/ou orientadora de cursos de formação continuada, firmados com a UECE do/no município. Apesar de minha qualificação curricular, fiquei “rodando” nas escolas do Maciço de Baturité, mas como eu tive uma boa colocação no concurso, pude ser lotada de forma rápida com apoio da CREDE 08. Meu retorno como professora de Sociologia em Aracoiaba, município onde resido, é devido a uma profissional de Educação da época, a qual intercedeu por mim.

III - Ingerência de gestores municipais na minha lotação, pois sou 20 anos temporária (porém aprovada nos concursos/seleção para temporários).

IV - Problemas de ter que me ausentar da(s) escola(s). Moro em Aracoiaba com marido e filha, antes tinha minha mãe com AVC. Se alguém adoecesse, eu tinha que socorrer, me obrigava a faltar nas escolas. Em um ano, perdi a mãe e meu esposo caiu de um cavalo, ficando tetraplégico por três meses em Fortaleza, na unidade de reabilitação Sarah Kubitschek. Morava na época em uma fazenda a 6km da sede de Aracoiaba. Sem família aqui, sem ninguém para me socorrer. Perdi muito, inclusive de fazer/cursar mestrado.

Brena Kécia Andrade de Oliveira: Quais os sentidos que atribui hoje à profissão?

Maria Olga de Lima Caracas: Difícil, viu! Antes da pandemia, a resposta seria totalmente diferente, porque são 20 anos entre idas e vindas, me reinventando para entender nossa proposta curricular, o menosprezo que é dado à

disciplina. Começo pelo processo de construção de nossa lotação. As disciplinas de “excelência”, aquelas que o professor passa três vezes por semana em uma única sala, são organizadas primeiro, depois nos dão 50 minutos e 05 (cinco) aulas em um só dia, como, por exemplo: 1ª aula na 3ª série com o conteúdo de “movimentos sociais”; 2ª aula corro para o fim do corredor com a 1ª série, de modo a apresentar o tema “trabalho e sociedade”; depois vou ao pátio para a aula na 2ª série, quando falo sobre “cultura e ideologia”; inicia o intervalo. O cérebro fica acelerado. Nesses anos, pude ver as grandes transformações comportamentais das juventudes, “novas formas de serem sujeitos”, e a escola com a mesma cobrança burocrática, calada, sem se impor enquanto instituição transformadora. Trancada nos muros, agora com receio do tráfico, do aluno que peita e sai. Vejo diretores enfurnados em suas salas respondendo aos infundáveis e infundados relatórios estatísticos, e nada muda. Recebemos alunos PNEEs/Portadores de Necessidades de Educacionais Especiais. Não se recusam a recebê-los sem a presença na sala de um profissional especializado, não comprometem o Estado a cumprir a lei que é direito do aluno, não debatem com os pais, com os professores. Falo da realidade que convivo. Não generalizo, pois sei que há exceções. Fico a pensar em como ampliar meu tempo em sala de aula, onde mal consigo respirar. O tempo com eles é pouco. Então, eis que chega o Programa de Residência Pedagógica PRP/Unilab na minha vida. Maior presente para mim como professora de Sociologia, quando tudo passou a ter mais sentido, porque agora nós somos muitos, somos uma instituição. Eu vejo esperança de luta com a ampliação da carga horária, sinto o “ranço” deixado dos anos de chumbo que estigmatizaram nossa disciplina, do sociólogo como um profissional perigoso. Por isso, o Serviço Social é mais aceitável nos concursos municipais aqui em Maciço de Baturité. Agora me sinto segura!

Joana Elisa Röwer: Tem integrado comunidades políticas relacionadas à Sociologia? Se sim, como tem contribuído para a sua profissão e o ensino da disciplina na escola?

Maria Olga de Lima Caracas: Sim, participo. Eu sou do diretório do Partido dos Trabalhadores no município de Aracoiaba. Em termos político-partidários, sou coparticipante do grupo das Mulheres Atingidas por Barragem – MAB, também no município de Aracoiaba. Agora estamos na construção da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – ABECS e já me considero membro. A contribuição das comunidades políticas não foram poucas. No momento estou atuando só nessas frentes citadas, como o Partido dos Trabalhadores, que, na realidade, não funciona/atua de forma adequada no município. Não representa a essência e nem os princípios do partido. Participo de alguma atividade quando a pauta é do diretório nacional/estatal, mas são ações pontuais e muito raras. Com relação ao MAB, estamos tentando fortalecer a ideia de criar uma política pública social contra a violência da mulher no município de Aracoiaba, porém tudo parou. Então, nós tivemos a ideia de fazer um abaixo-assinado *online*. Já organizamos duas frustrantes tentativas de encontro nas comunidades, mas não deu certo na primeira vez, por conta de transporte e, na segunda vez, mesmo com a logística toda pronta, veio o isolamento social. Essas mulheres são essenciais para mim e para a nossa luta. Primeiramente, elas são mulheres e mães, sentem na pele toda a história do preconceito, da violência, do machismo estrutural. Na minha caminhada, eu percebi que o único grupo de apoio que eu tinha era formado pelas alunas e elas vão embora. Isso significa que estou sempre começando. Nós, residentes desta pequena localidade, estamos há dois anos no aguardo de uma resolução definitiva da justiça sobre as constantes mudanças de prefeito(s) e vice-prefeito(s), tendo em vista que os dois eleitos travam uma briga judicial com STE/Ceará e STE/Federal. Vivenciamos uma situação bastante complexa e inusitada no município referente à gestão municipal. Chegamos a ter em um mês três vezes mudança de gestores assumindo a prefeitura. Até que em dezembro de 2019 foi decretada eleição suplementar. Por razões já explicadas sobre o cenário político, a ideia da audiência pública em defesa da implementação da política pública social foi tomando rumos ditados por esse impasse. Não se pode caminhar para chegar até a Câmara e pedir uma audiência pública também por conta dessa

questão política. Mas, tentando respondê-las, ao longo da minha vida eu estive sempre com e nas ONGs. Esqueci de dizer também que eu morei no Pará/Altamira. Lá trabalhei com grupos da CPT - Comissão Pastoral da Terra, “braço” da Igreja que pregava a teoria da libertação e o fortalecimento do movimento de oposição sindical no eixo Altamira - Santarém. Essa experiência viabilizou meu acesso no curso de Pós-Graduação na Universidade Federal do Pará (UFPA). Então, asseguro que a minha participação em de sala de aula, na docência, só existe porque eu aprendi e me fiz durante toda essa caminhada, com todas as formações como agente social - militante ativista. É possível me identificar, pois eu transcendo a gestão da sala de aula, sou/estou em movimento. Não consigo ficar/estar na escola regendo conteúdos de significados unicamente textuais. É necessário ressignificá-los como um processo criativo e mudar a percepção dos alunos/professores. Acho importante e necessário promover/efetuar ações da prática, do concreto, mesmo que seja em um simples “passeio” de ônibus, que chamo de “passeio histórico cultural” (para ver/conhecer o Oceano Atlântico). Há, nesse ato, a mudança de referenciais de valores. Isso é aprendizagem. Há uma significação que estabelece para/no aluno conteúdos pedagógicos, conteúdos de formação, de construção de uma nova visão, até sobre o mar: o que é viver numa praia?; o que é ser vendedor em uma praia?; por que quando a gente viaja, ir à praia é o lugar mais esperado? Ela é cheia de significados (um sistema de sinais) para as juventudes, em especial aquelas do interior do estado do Ceará. Então, não ficamos lá à toa, não ficamos só tomando banho, mas conversamos sobre os vendedores, sobre a terceirização daquela história, sobre as possibilidades de nos organizarmos no trabalho, sobre a vulnerabilidade de ser um profissional sem carteira assinada, sobre a vida numa cidade grande, sobre o fluxo que aquela cidade tem, sobre a questão da urbanização e das belezas também. Conto para eles sobre a Ponte dos Ingleses, sobre o Dragão do Mar e sobre a importante história de resistência dos moradores da antiga Praia dos Peixes, Praia dos Amores, hoje Praia de Iracema (PI). Então, eu acho que minha atuação como bacharel de Sociologia, trabalhando em ONGs, em associações, na rua propriamente dita e nos movimentos sociais é significativa.

Meu período de intensa atuação política deu-se entre as décadas de 80 e 90, momento de efervescência muito grande no Brasil e de movimentos contra o regime militar. Toda essa militância acontece aqui também em Aracoiaba. Na escola, eu sempre tive à frente de ações de contestação. Já fizemos uma caminhada esse ano. Eu e a professora de Literatura, Lorena Shíria, organizamos um movimento com “as meninas”, do grupo de meninas que provisoriamente chamamos “Conversas Confidenciais”. Essa foi uma de nossas ações. Saimos em “passeata” no dia 08 de março - data que trata de questões referentes à mulher. Numericamente, somos um grupo relativamente pequeno, porém muito expressivo. A manifestação levou para rua nossa energia, palavras de “ordem”, faixas, apitos. Finalizamos na praça em frente à rua principal da cidade de Aracoiaba, na CE-060. Reafirmo que essa foi a primeira ação do grupo, dentre muitas já agendadas. Nesse sentido, abrimos espaço de voz para as mulheres a partir de pequenas ações mobilizadoras e formativas. O foco principal é chegarmos até o poder legislativo e sensibilizarmos os parlamentares para que implementem-apoie-criem “a política pública social contra violência à mulher”. Nessa política deve ser priorizada a criação do Centro de Referência e Proteção da Mulher, com apoio jurídico, psicológico e capacitação para geração de emprego e renda. Esse conjunto de equipamentos e serviços dispensados à mulher fundamenta-se na proteção como direito fundamental, presente na Constituição Nacional, dever do Estado. A “bagagem” ou as experiências do meu ativismo social-político me impedem de ser uma professora “dadora” de aula só com teorias. Precisamos sim de movimento, de andanças, de conhecimento, de sentimento na pele, de contribuição e de reconstrução dos movimentos políticos e sociais. Eu me considero uma ativista social, mais do que uma ativista política.

Brena Kécia Andrade de Oliveira: Considerando que a senhora foi preceptora do Programa Residência Pedagógica (PRP) vinculado ao curso de Sociologia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-

Brasileira (UNILAB), gostaríamos de saber como visualiza a relação da Universidade com a escola, especificamente no que tange ao ensino de Sociologia.

Maria Olga de Lima Caracas: Foi uma experiência tão grandiosa, rica de símbolos/realidades invisíveis. O PRP/UNILAB na disciplina de Sociologia nos trouxe a certeza da necessidade dessa interação, capaz de abraçar as regularidades da vida social, da troca de saberes, do senso comum, da ideia e presença dos residentes na escola e dos conhecimentos acadêmicos entre nós. No início, tudo foi muito tímido como em todo processo que envolve pessoas e compromissos. Pensei que poderia ajudar a partir do que conheço na prática do processo ensino-aprendizagem e eles, os residentes. Nas leituras da disciplina de estágio foi consolidada a práxis/ação concreta. Um ponto extremamente importante foram as produções acadêmicas dos artigos que fizemos a partir das pesquisas e observações de/na escola do olhar/visão sociológica. A questão da interiorização do conhecimento a partir da Unilab traz/deixa seu legado de conhecimento e o chamamento dos alunos a ingressarem na referida IES. O curso de Licenciatura em Sociologia ampliou o quadro de profissionais para regência da disciplina no Ensino Básico, que se mostrava descoberto desse profissional de nível superior, uma vez que grande parte dessa primeira turma de formandos foi direto para o mestrado. Teremos bons quadros nas escolas, nas faculdades e universidades do Maciço. Temos um órgão representativo da categoria, a ABECS-Maciço de Baturité. Como profissional da docência em Sociologia, acredito no processo transformador que os profissionais/docentes/sociólogos trarão à região do Maciço, a partir de contribuições educacionais, políticas, socioculturais e econômicas. Entendo que nós temos o diferencial de muitas outras disciplinas de “excelência”, vistas/montadas a partir de descritores. Somos movimento dos meios de produção e da distribuição, estamos nas escolas públicas, nas ruas, nas letras de músicas, nas telas de cinema, na calçada, na periferia, nas praças, nos espaços públicos. Todos esses espaços são territórios de fala/canal de voz que contribuem para a nossa socialização e nos guiam pelo grande número de significados. Conseguiremos

nos comunicar, seremos entendidos pelos demais integrantes dessa sociedade. “Ninguém solta a mão de ninguém!”. Tem coisa mais linda do que essa frase?

Joana Elisa Röwer: Estamos vivendo um tempo inédito e de incertezas diante da pandemia do Coronavírus. Como a senhora tem vivenciado esse momento como professora de Sociologia?

Maria Olga de Lima Caracas: Na verdade, estamos nos reinventando, pois quem dá o “rumo da prosa” são os decretos governamentais. Em um primeiro momento havia a ideia de paralisarmos de 18/03/20 a 02/04/20. Nesse período, as orientações para a rede de ensino das escolas regulares, que inclui a Almir Pinto, consistiam no uso da plataforma (professor *online*/aluno *online*). Assim, enviaríamos atividades relacionadas a determinado capítulo e poderíamos também enviar *links* de videoaulas, documentários etc. Em um segundo momento, o decreto veio carregado de novas resoluções: disponibilizaram uma plataforma, o *Google Drive Classroom*, e abriram contas para os servidores. Em relação ao acesso dos alunos (a escola fez o chamamento) por convocatórias, via dispositivos móveis, e-mails e outras ferramentas, foi exigido que elaborássemos um plano de atendimento remoto de nossas ações pedagógicas-virtuais de março, abril e maio. Enviamos semanalmente fotos de alunos elaborando as atividades, *prints* de conversas (*WhatsApp*) das orientações pedagógicas. Criaram um instrumental no qual precisamos dar conta do nosso fazer pedagógico por semana. As obrigatoriedades são: duas vezes por mês, realização de videoconferências coletivas; e uma/semana videoconferência por área do conhecimento. Trabalho em duas escolas. Às quartas-feiras, dia oficial das Ciências Humanas, ouço relatos, informes, queixas e exigências da SEDUC - CREDE 08 (nossa coordenação regional). Eles nos revelam sobre o ensino a distância/virtual para alunos de escolas públicas: eles não conseguem ter acesso às plataformas por motivos óbvios, não entendem por não terem domínio das TIC, não têm crédito nos celulares – dispositivo móvel. O acesso à internet é quase nulo, porque moram em zonas rurais, onde não há alcance. Em um terceiro momento de prorrogação do isolamento social

governamental, surgiram as seguintes necessidades: gerarmos média e lançarmos na plataforma o aluno *online*; realimentarmos a plataforma *Classroom*; atendermos e orientarmos alunos através do *WhatsApp* (usamos nosso celular para que essa exigência se concretize). O *WhatsApp* é a maior fonte de envio das atividades. A partir da segunda semana de maio, ministraremos aulas *online* em tempo real, através do *Google Meet*. A mobilização/divulgação ocorre a partir do lançamento da convocatória nos grupos do *WhatsApp*, assim como o calendário/semanal das videoaulas e *links* de acesso. Exigência da CREDE, dos pais, do núcleo gestor, porque só elaborar, enviar e corrigir atividades, dar *feedback*, alimentar duas plataformas e participar de webconferências não justificam nossas ações pedagógicas e salário.

Brena Kécia Andrade de Oliveira: Quais os sentidos possíveis da Sociologia na escola para as juventudes escolarizadas?

Maria Olga de Lima Caracas: A Sociologia, de certa forma, pode reunir condições concretas e capazes de influenciar a constituição da formação de identidade social de alunos/juventudes escolarizadas. A pandemia trouxe a ausência física do contato, da interação professor/aluno/juventude e o reconhecimento da importância e necessidade humana desse espaço de interação e sociabilidade juvenil. Nesses locais são legitimadas a importância da cultura da sala de aula, do espaço escolar e das discussões sociológicas expressadas de forma subjetiva pelos alunos, os quais mostram ser reconhecedores de si enquanto atores sociais. É preciso discutir o cenário nacional, dizem eles quando “leem os desmandos do gestor brasileiro”. Muitas vezes, eles me convocam nas videoconferências para debater atualidades. Como não explicar o AI-5 dos cartazes e carreatas promovidos por apoiadores e noticiados pela TV? Dizem que, com tal ato, o Brasil vai melhorar e o emprego voltará, porque o Congresso deixará de barrar as MPs do presidente. Por outro lado, escutam inúmeras pessoas indignadas com tal manifestação. Então, como entender quem fala a “verdade”? Em tempos de

isolamento e de dualidades ideológicas, os jovens precisam, querem e têm o direito à Sociologia. Os jovens estão em ritos de transição. A disciplina de Sociologia contextualiza a história real dessa luta separatista que vivenciamos. Damos sentido quando explicamos sobre as competições/posicionamentos ideológicos.

Entrevista realizada em: 06 mar. 2020, Aracoiaba-CE.

Recebido em: 30 mar. 2020

Aceito em: 20 jun. 2020.

COMO REFERENCIAR ESTE TEXTO:

OLIVEIRA, Brena; RÖWER, Joana. “Sou reconhecida como a professora da Sociologia em movimento”: entrevista realizada com M. Olga de Lima Caracas. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, Rio de Janeiro, v.4, n. 1, p.191-207, 2020.